



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich: Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang: Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

Bachelorarbeit

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (BA)

Thema:

Keine Bildung ohne Medien! – Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen

vorgelegt von Doreen Wilke

am 26.07.2010

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2010-0092-1

Erstprüferin: Prof. Dr. Marion Musiol

Zweitprüfer: André Lausch

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| EINLEITUNG | 3 |
| 1. Die Bedeutung der Medien für die frühkindliche Entwicklung | 5 |
| 1.1. <i>Mediale Sozialisation</i> | 5 |
| 1.2. <i>Einflussfaktoren der Medienaneignung</i> | 7 |
| 1.3. <i>Medienvorlieben und Geschlechtsunterschiede</i> | 14 |
| 1.4. <i>Medien im Spannungsfeld</i> | 17 |
| 2. Theoretische Konzeption und medienpädagogische Praxis im Elementarbereich..... | 21 |
| 2.1. <i>Formulierung der theoretischen Grundlagen</i> | 21 |
| 2.2. <i>Verankerung des Bildungsbereichs Medien in den Rahmenplänen der Bundesländer.....</i> | 25 |
| 2.3. <i>Medienarbeit in den Kindertageseinrichtungen.....</i> | 28 |
| 3. Förderung von Medienkompetenz in den Kindertageseinrichtungen | 40 |
| 3.1. <i>Medienpräsenz und Medienhandeln im Altersverlauf</i> | 40 |
| 3.2. <i>Geschlechtersensible Medienerziehung.....</i> | 44 |
| 3.3. <i>Medienpädagogische Ziele und Handlungsempfehlungen für die Praxis</i> | 46 |
| FAZIT..... | 56 |
| ANLAGEN..... | 57 |
| LITERATURVERZEICHNIS..... | 62 |
| EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG | 70 |

EINLEITUNG

Medien sind heutzutage ein alltäglicher Bestandteil des Familienlebens – damit auch für unsere Kinder. Ein kurzer Einblick in einen morgendlichen Familienalltag könnte so aussehen:

„Sieben Uhr morgens: Aus dem Kinderzimmer dröhnt Musik als allmorgendlicher Radioweckruf, der Jüngste klettert in seinem Bob-der-Baumeister-Schlafanzug aus dem Bett. In der Küche flimmert das TV-Frühstücksprogramm. Papa liest die Tageszeitung. Mama telefoniert mit der Nachbarin, um den Kinobesuch am Abend zu organisieren. Die Schwester ist nicht ansprechbar. Zwei Knöpfe des mp3-players im Ohr und schnelle Fingerbewegungen auf dem Handy signalisieren, dass sie sich in einer anderen Welt befindet. Der Bruder fehlt noch ganz am Frühstückstisch. 'Bitte, bitte, nur noch ein paar Minuten!' Er kann sich nicht von Spielkonsole und Computer-Chat trennen.“ (mec 2009, S. 58)

Diese Medienvielfalt zählt – auch schon für viele der Jüngsten – zur alltäglichen Wirklichkeit. Damit konterkariert unsere Lebensrealität die oft noch als Ideal beschworene medienfreie Kindheit.

Denn die Lebenswelt der Kinder ist auch medial!

Kinder werden heute in eine Umwelt hineingeboren, in der sie von Anfang an und unausweichlich mit verschiedensten Medien konfrontiert werden. Zum Anfang prägt besonders das familiäre Umfeld, wie und mit welchen Medien sie in Berührung kommen. Außerdem werden sie zunehmend früher mit speziell für sie geschaffenen Medienangeboten bedacht. Bis zum Schuleintritt hat die Mehrheit der Kinder bereits einen großen Teil des Medienensembles in Gebrauch und mediale Interessen und Präferenzen haben sich deutlich herausgebildet. Es ist also dringend notwendig, sich auch in erzieherischen Kontexten mit dem kindlichen Medienumgang zu befassen. Damit ist nicht nur das familiäre Umfeld gemeint, sondern ebenso die Bildungsinstitutionen – allen voran die Kindertageseinrichtungen.

Medienerziehung ist aus meiner Sicht gerade im Elementarbereich von besonderer Bedeutung. Denn hier werden die Grundlagen gelegt, um sich in einer durch Medien geprägten Welt zurechtzufinden und adäquat zu handeln.

Außerdem zählt Medienkompetenz schon längst zu den Schlüsselqualifikationen unserer Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund lautet das Thema meiner Bachelor-Arbeit: „Keine Bildung ohne Medien! – Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen“.

Ziel meiner Arbeit ist es, die verschiedenen Aspekte in der Beziehung Medien - Kind - Kindertageseinrichtung näher zu beleuchten. Dabei wird die umfassende Bedeutung der Medien für die frühkindliche Entwicklung aufgezeigt, um daran anknüpfend zu analysieren, ob dieser Bedeutung durch die Elementarpädagogik in angemessenem Maße Rechnung getragen wird. Abschließend werden Rahmenbedingungen und Handlungsempfehlungen für den Erziehungsalltag formuliert, die eine ganzheitliche Umsetzung von Medienerziehung in den Kindertageseinrichtungen unterstützen.

Dabei erfolgt im ersten Teil eine ausführliche Darstellung der Funktionen der Medien – für die Sozialisation im allgemeinen, aber auch für den Prozess der individuellen Medienaneignung. Die mit diesem Prozess verbundenen Chancen und Risiken der Medien werden ebenfalls diskutiert. Im zweiten Teil wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert Medienerziehung im Elementarbereich einnimmt. Dabei werden die Bildungspläne der Bundesländer genauso in den Blick genommen, wie die medienpädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen. Im abschließenden dritten Teil werden dann weitere Faktoren einer gelingenden Medienerziehung besprochen und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, um eine frühzeitige Förderung von Medienkompetenz in den Kindertageseinrichtungen zu unterstützen.

Eine inhaltliche Eingrenzung erfolgt allerdings in Bezug auf die Parameter „Medien“ und „Kind“. Im Rahmen dieser Arbeit werden nur die elektronischen Medien berücksichtigt. Außerdem stehen in erster Linie Mädchen und Jungen¹ im Vorschulalter – also zwischen 3 und 7 Jahren im Fokus dieser Betrachtung. Damit beziehen sich auch die Analysen zur Medienpraxis und die Empfehlungen zur Medienerziehung auf diese Altersgruppe.

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden oft von Kind oder Kindern gesprochen. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass damit Jungen und Mädchen gleichermaßen gemeint sind. An einigen Stellen wird aufgrund besonderer geschlechtsspezifischer Aspekte explizit nach Mädchen und Jungen differenziert.

1. Die Bedeutung der Medien für die frühkindliche Entwicklung

Die enge Verzahnung der Medien mit der Lebenswelt nimmt Einfluss auf die menschliche Entwicklung, seine Wahrnehmung der Welt und auf die Art und Weise, wie gelernt und gesellschaftlich kommuniziert wird. So unterliegen unsere Lebensbereiche durch und mit den Medien einem ständigen Veränderungsprozess. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie Medien den Sozialisationsprozess beeinflussen, aber auch, wie sich unterschiedliche Sozialisationserfahrungen auf den Medienumgang selbst auswirken. Da dieser Prozess nicht nur Chancen, sondern auch Risiken birgt und Medien damit in einem Spannungsfeld stehen, werden abschließend kontroverse Punkte diskutiert.

1.1. Mediale Sozialisation

Die große Bedeutung von Medien für die Sozialisation ist in unserer heutigen Gesellschaft allgemein anerkannt, auch wenn sie teilweise ambivalent diskutiert wird. Neben die Sozialisationsinstanzen Eltern, Peers und Schule sind längst die Medien getreten.

Sozialisation bezeichnet im Allgemeinen den Entwicklungsprozess des Menschen als Anpassung an und Einbindung in die Gesellschaft. Zu den Formen der Sozialisation zählen die Erziehung, als intendierter und institutionalisierter pädagogischer Akt sowie das informelle Lernen über personale und mediale Information.

Damit ist Sozialisation: „ein Prozess, in dem eine gesellschaftlich-produzierte Umwelt die Individuen sowohl formt als auch von diesen geformt wird. Das beinhaltet eine grundsätzliche Reversibilität von Sozialisationsprozess und -ergebnis“. (Schorb/Mohn/Theunert in Schorb 2005, S. 382) In diesem Sinne der interaktionistischen Denkweise beschreibt Bernd Schorb die Mediensozialisation als: „Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Medien“. (Schorb 2005, S. 382)

Er unterscheidet dabei drei Perspektiven der medialen Sozialisation. Erstens sind Medien Faktoren, zweitens Mittler und drittens Instrumente im Prozess der Sozialisation.

Werden Medien als Faktoren der Sozialisation betrachtet, so geschieht dies aus dem Blickwinkel der Subjekte. Die erste Perspektive verweist darauf, dass Medien, insbesondere Massenmedien, wichtige Faktoren sind, die Werte, Normen, Einstellungen und Wissen und letztlich auch das Verhalten beeinflussen können. (vgl. Schorb 2005, S. 386 ff.)

Dabei können Medien den eigenen Erfahrungsraum erheblich erweitern, indem sie nicht erreichbare Welten zugänglich machen. Sie ermöglichen z. B. anschauliche Eindrücke von Lebens- und Daseinswelten, die fern der eigenen Erfahrungsräume liegen. So können wir etwas über den Mond oder die Sahara erfahren, gefahrlos Vulkanausbrüche beobachten, ohne selbst dort gewesen zu sein. Trotz der enormen Ausweitung der medialen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten gibt es Einschränkungen. Mediale Erfahrungen werden auch als Erfahrungen aus zweiter Hand bezeichnet. Denn die medial vermittelten Welten lassen sich nicht anfassen, nicht schmecken und nicht riechen. Medial vermittelte Informationen bedürfen immer eines Kontextes von vergleichbaren realen (Vor-)Erfahrungen, mit deren Hilfe ihre Bedeutung für die Wirklichkeit eingeschätzt werden kann. Dabei sind Medien zwar selbst Bestandteil der sozialen Realität, aber dass, was die Medien von der Welt zeigen, ist immer auch selektiv und fokussiert – bewusst oder unbewusst – bestimmte Perspektiven. (vgl. Fromme 2007, S. 18f.; vgl. Schäfer 2007, S. 67 ff.)

In der zweiten Perspektive beschreibt Schorb die Medien als Mittler der Sozialisation. Hierunter fasst er alle Medien, die speziell für den Bildungsbereich produziert werden. Dazu zählen Schul- und Lehrbücher, Karten, Folien, Lernsoftware usw., die zur Unterstützung des institutionalisierten Lernens geschaffen wurden, aber auch kommerzielle Lern- und Bildungsmedien.

In der dritten Perspektive betrachtet Schorb Medien als Instrumente der Sozialisation. Er fokussiert hier auf den bewussten Prozess der Medienaneignung durch die Heranwachsenden i. S. einer Selbstsozialisation. Gemeint ist damit der Prozess, sich ganz gezielt Medien als Werkzeuge für den selbst gesteuerten Wissenserwerb auszuwählen und einzusetzen. Daraus lässt sich die pädagogische Zielsetzung ableiten. Nämlich die Heranwachsenden als aktive Subjekte

zu begreifen, die für diesen Prozess eine entsprechende Medienkompetenz² benötigen, zu deren Ausbildung die Medienerziehung beitragen kann.

Die Ergebnisse der medienpädagogische Forschung ergeben ein differenziertes Bild von den Prozessen der medialen Sozialisation. Die Beziehung zwischen den Medien und den Heranwachsenden unterliegt einer subjektiven Gestaltung. D. h., wie sich Heranwachsende mit Medien auseinandersetzen, wie sie sich diese aneignen und welche Funktionen die Medien für sie erfüllen, hat seinen Hintergrund im sozialen Erfahrungsraum der Individuen und kann daher sehr unterschiedlich sein. (vgl. Schorb 2005, S. 387f.; vgl. Fromme 2007, S. 19f.) Welche Faktoren im Einzelnen den Aneignungsprozess beeinflussen, machen die nachfolgenden Ausführungen deutlich.

1.2. Einflussfaktoren der Medienaneignung

Kinder wachsen heutzutage ganz selbstverständlich mit den verschiedensten Medien auf und machen sich diese zu eigen. Wie Kinder diesen Aneignungsprozess für sich gestalten, d. h. wie sie mit Medien umgehen, was sie verarbeiten und verstehen können, ob sie einen Nutzen aus dem Medienumgang ziehen können oder nicht, hängt vom Kontext ab, in dem sich die Medienaneignung vollzieht. Den Ausschlag dabei gibt das Wechselspiel zwischen den drei Größen Kind, soziales Umfeld und beteiligte Medien. Allerdings ist zu beachten, dass gerade Kinder in den ersten sechs Lebensjahren in ihren Lebensvollzügen noch in starkem Maße „fremdgesteuert“ sind – in erster Linie von der Familie.

Die nachstehende Abbildung systematisiert die drei zentralen Kontexte der Medienaneignung, die im Anschluss einzeln thematisiert werden. (vgl. Theunert/Demmler 2007a, S. 92-94)

² Anzumerken ist, dass die Erlangung von Medienkompetenz einen fortwährenden Prozess darstellt, der sich durch die gesamte Sozialisationsspanne eines Menschen zieht.

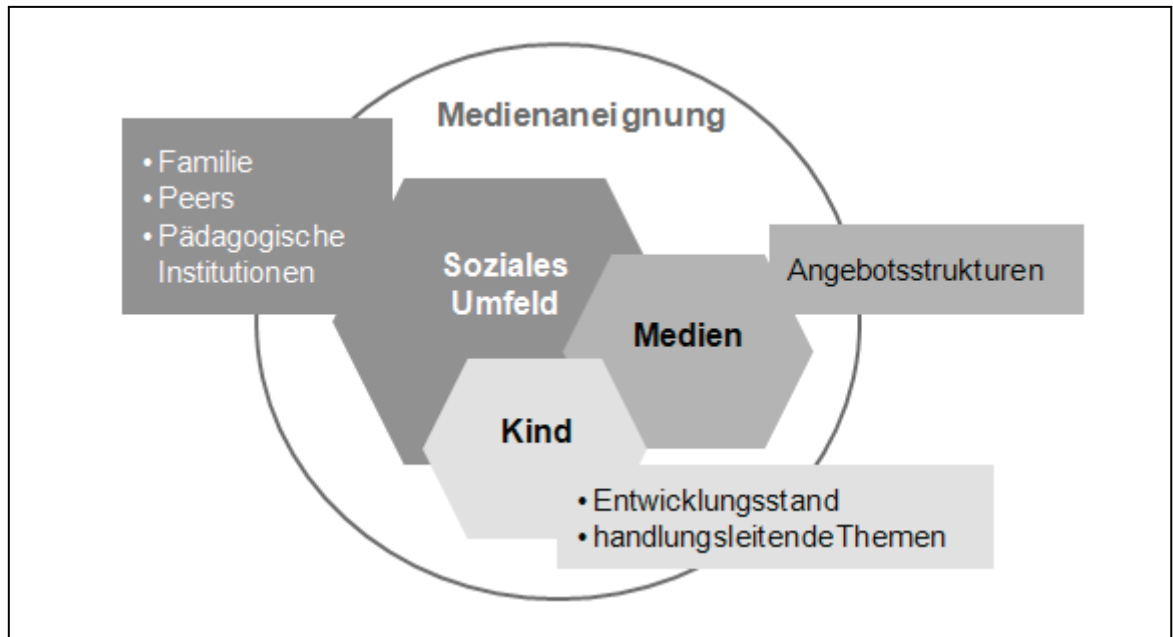


Abb. 1: Kontexte der Medienaneignung

Quelle: in Anlehnung an Theunert/Demmler 2007a, S. 94

Erste Kontextebene: Das Kind in seinen Entwicklungsprozessen

So wie alle anderen Dinge der Umwelt muss das Kind auch die Medien begreifen. Dabei bildet der Entwicklungsstand, also das individuell ausgebildete kognitive, sozial-moralische und emotionale Vermögen, die Grundlage. Denn identische Medienerfahrungen werden je nach Entwicklungsstand unterschiedlich verarbeitet und interpretiert.

An den kognitiven Fähigkeiten entscheidet sich, ob Medien aktiv genutzt werden können und ob inhaltliche sowie formale Strukturen verstanden werden. Für das Verständnis und die Interpretation der Medien sind zusätzlich die sozial-moralischen und emotionalen Fähigkeiten von Bedeutung. (vgl. Theunert 2005, S. 24)

Um den Sinn des Medienangebots verstehen zu können, müssen Kinder lernen, sich in Situationen, andere Personen, Tiere oder Figuren hineinzusetzen. Dazu müssen sie auch in der Lage sein Erzählstränge zu rekonstruieren, die z. B. mehrere Handlungsträger, unterschiedliche Handlungsfolgen oder Zeitsprünge aufweisen. Des Weiteren erlernen die Kinder erst im Laufe der Zeit die Fähigkeit, sich interessierende Themen auszuwählen und ängstigende bzw. belastende Themen zu vermeiden. (vgl. Charlton 2007, S. 25ff.)

Vorschulkinder denken anschaulich und konzentrieren sich auf einzelne Aspekte eines Vorgangs. Sie können noch nicht mehrere Dimensionen gleichzeitig berücksichtigen. Kurze, geradlinig erzählte Geschichten, in denen nur wenige Figuren vorkommen, lassen sich hierbei am besten nachvollziehen. Dabei erfassen die Kinder soziale Beziehungen in einfachen Gegensätzen, wie z. B. die Guten und die Bösen, die Starken und die Schwachen. Anspruchsvollere dramaturgische Gestaltungsmittel, wie z. B. Ortswechsel, zeitliche Sprünge oder Traumsequenzen können sie i. d. R. erst ab dem Grundschulalter richtig einordnen.

Ab ca. vier bis fünf Jahren³ beginnen die Kinder – vor allem aufgrund ihrer bisherigen Fernseherfahrung – bestimmte Sendungsformate und Genres anhand formaler Gestaltungsmittel zu unterscheiden, so etwa Nachrichten und Werbung von anderen Sendungen. Dies trifft auch auf das Verständnis für den Realitätsgehalt (real oder fiktional) zu, so dass sie Zeichentrickserien jetzt sicher als Fiktion einordnen können. (vgl. Flimmo Programmberatung für Eltern e. V. 2009a, S.1; vgl. Hoppe-Graff/Hye-On 2002, S. 910)

Am Entwicklungsstand entscheidet sich auch, welche Formen des Medienhandelns realisierbar sind. So setzt das eher textlastige Medium Internet Lese- und Schreibfähigkeit voraus. Damit bleibt dieses Medium den Vorschulkindern – ohne Unterstützung oder Begleitung – weitgehend verborgen.

Je mehr die Entwicklung der kognitiven, sozial-moralischen und emotionalen Fähigkeiten voranschreiten und je mehr reale Erfahrungsräume sich für die Kinder eröffnen, desto komplexere Vorgänge und Handlungsmuster verstehen sie auch hinsichtlich des Mediumgangs. Darüber hinaus werden sie allmählich auch zu einer (kritischen) Bewertung über die Bedeutung und Wirkung von Medieninhalten fähig.⁴

Ein weiterer und sehr entscheidender Faktor für den Mediengebrauch sind die handlungsleitenden Themen der Kinder. Denn als aktive Subjekte nutzen sie die

³ Die hier vorgestellten Altersangaben (wie auch alle folgenden) dienen nur als grobe Anhaltspunkte, da die Lernkapazitäten und Lernumwelten der Kinder sehr verschieden sein können.

⁴ Hierzu verweise ich auf die Anlage 1, die eine tabellarische Übersicht über die Herausbildung der Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf aufzeigt.

Medien ziel- und interessen­geleitet. Medien dienen ihnen nicht nur zur Unterhaltung und Information, sondern haben auch Orientierungsfunktion für die Alltagsbewältigung, für Sinn- und Handlungsfragen. Dies ist bereits von klein auf so, wobei die Motive und Ausprägungen natürlich sehr unterschiedlich sind. Je nach Entwicklungsstand zeigen sich in den handlungsleitenden Themen alters- und auch geschlechtsspezifische Präferenzen. Allerdings gleichen sich die entwicklungsbedingten Themen, die Kinder in bestimmten Altersstadien beschäftigen. So interessieren sich Vorschulkinder etwa für folgende Themen:

- Geborgenheit, Versorgt- und Geliebt-Werden, Verlassensängste,
- Eifersucht, Wut über Liebesentzug,
- sich gegenüber Älteren zur Geltung zu bringen,
- selbst Verantwortung für andere tragen (z. B. Tiere, Puppen versorgen dürfen),
- selbständig sein und „selber-machen-wollen“,
- stolz sein auf die eigene Leistung oder den eigenen Besitz.

(vgl. Charlton 2007, S. 33 f.)

Kinder suchen in den Medien darüber hinaus auch Anregungen zur Bewältigung aktueller Problemlagen, die sehr individuell bestimmt sind. Dies können z. B. familiäre Konflikte oder Streitigkeiten mit Gleichaltrigen sein. Außerdem bieten die Medien auch Orientierung bei der Ausformung des kindlichen Wertegefüges. Dabei schauen die Kinder ganz gezielt auf mediale Vorbilder, in denen sie sich mit ihren Wünschen und Vorstellungen spiegeln können.

Beide Faktoren, der Entwicklungsstand der Kinder als auch die handlungsleitenden Themen, haben großen Einfluss darauf, was ihre Aufmerksamkeit weckt und ihr Interesse findet, welchen Angeboten sie sich wie intensiv zuwenden und welche Bedeutung sie ihnen für die eigene Persönlichkeitsentwicklung einräumen. (vgl. Theunert 2005, S. 24f.)

Zweite Kontextebene: Das Kind in seinem sozialen Umfeld

Medien sind Bestandteil des Familienalltags. Die Familien und die vorliegenden familiären Bedingungen haben den größten Einfluss auf die Mediennutzungsgewohnheiten der Kinder.

Damit stecken Sie den Rahmen dafür:

- mit welchen Medien das Kind in Berührung kommt und in welchem Ausmaß sie damit in seinem Alltag präsent sind und
- wie nah das Kind in welchem Alter den Medien kommen darf.

Ein Faktor in diesem Kontext ist die Familienstruktur. So tendieren z. B. junge Eltern – aufgrund der Einschränkung ihrer außerhäuslichen Betätigungsfelder – zu einem erhöhten Medienkonsum. Auch ältere Geschwister können dazu beitragen, dass jüngere Geschwisterkinder früher als gewöhnlich mit Medienaktivitäten in Berührung kommen. Denn was die Eltern oder auch Geschwister vorleben, wird von den Kindern übernommen. Man vermutet, dass auch Familienkonstellationen, wie z. B. Alleinerziehende oder Großeltern als Bezugspersonen, die Kinder in einer bestimmten Weise prägen. Eine detaillierte Empirie liegt in diesem Zusammenhang allerdings noch nicht vor. (vgl. Theunert/Demmler 2007a, S. 96f.)

Die größte Bedeutung im familiären Kontext kommt allerdings dem sozio-kulturellen Hintergrund zu. Diesen Zusammenhang möchte ich exemplarisch anhand einer Studie von Katharina Kuchenbuch verdeutlichen. Sie untersuchte den Zusammenhang zwischen dem elterlichem Milieu⁵ und der kindlichen Fernsehnutzung und kommt zu dem Schluss, dass milieuspezifische Unterschiede im Fernsehverhalten von einer Generation an die nächste weiter gegeben werden. Den Befunden zufolge vermitteln Eltern ihr eigenes Nutzungsverhalten – das deutlich mit der Milieuzugehörigkeit korreliert – an ihre Kinder. So sieht der Nachwuchs der Unterschichtmilieus deutlich mehr fern als die Kinder der Mittel- und Oberschichtmilieus. Neben der quantitativen Ebene konnte sie auch Unterschiede hinsichtlich der Sendervorlieben der Kinder feststellen, welche ebenfalls Parallelen zu denen der Erwachsenen aufweisen. Demzufolge sehen Kinder aus dem intellektuellen Milieu anteilig am meisten öffentlich-rechtliche Programme – Kinder aus modernen Unter- und Mittelschichtmilieus dagegen am wenigsten. Außerdem verbringen Kinder aus den Unter- und Mittelschichtmilieus viel Zeit gemeinsam mit Erwachsenen vor dem Fernseher. In diesen weniger aktiven Milieus bildet Fernsehen dann den Rahmen für gemeinsames familiäres

⁵ Kuchenbuch verwendet bei ihrer Analyse Sinus-Milieus, d. h. sie konstruiert die Milieus (Gruppen) einmal vertikal, hinsichtlich ihrer sozialen Lage und horizontal, hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Lebensweisen.

Erleben und ist eher als Ersatz für andere Freizeitaktivitäten zu sehen. (vgl. Kuchenbuch 2003, S. 4-11)

Die Ergebnisse belegen, dass Eltern ihren Kindern entsprechendes Medienverhalten vorleben und damit auch deren Nutzungsverhalten prägen. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf die Tatsache gerichtet sein, dass vor allem in niedrigen sozialen Milieus ein ausgiebiger Mediengebrauch mit durchaus problematischen Vorlieben vorherrscht.

Weiteren Einfluss auf den Prozess der Medienaneignung haben die Peergroups. Im Altersverlauf werden Gleichaltrige zunehmend wichtigere Impulsgeber für die Ausbildung eigener Medienwünsche. Dabei können auch Interessen auf Medien gelenkt werden, die in den Familien nicht zugänglich sind. Allerdings zeigen Studien auf, dass aus diesen Peergroupeinflüssen keine wünschenswerten Korrekturen zu erwarten sind, da diese i. d. R. über den gleichen sozio-kulturellen Hintergrund und damit auch über ähnliche Medienerfahrungen verfügen.

Schließlich haben auch pädagogische Einrichtungen nicht zu unterschätzende Einflussmöglichkeiten. Für die hier betrachtete Altersgruppe der Vorschulkinder sind es in erster Linie die Kindertageseinrichtungen (Kita).

Medien hinterlassen Spuren und dringen in Form von Medienerlebnissen oder auch elektronischen Geräten in den Alltag der Einrichtungen ein. Daher ist es sehr wichtig, dass sich die Erzieherinnen⁶ mit diesen Medieneinflüssen und den kindlichen Medienwelten konstruktiv auseinandersetzen. Die Qualität der Medienziehungskonzepte entscheidet, ob die Kinder ein Korrektiv zu dem häuslichen Medienalltag erfahren, weiterführende Anregungen oder Zugänge erhalten oder durch ablehnende oder skeptische Haltungen in ihrer Entwicklung gebremst werden. Die Kindertageseinrichtung sollte ein wichtiger Ort für eine spielerische Bearbeitung und Begleitung der kindlichen Medienerfahrungen sein. (vgl. Theunert/Demmler 2007a, S. 96ff.) Inwieweit diese Forderungen durch die Praxis erfüllt werden, wird u. a. Untersuchungsgegenstand des zweiten Kapitels sein.

⁶ In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit und zur Vereinfachung von der Berufsgruppe der Erzieherinnen gesprochen. In diesen Fällen sind die männlichen Kollegen selbstverständlich immer mit bedacht.

Dritte Kontextebene: Das Kind und sein Medienmenü

Auf dieser Ebene werden die Angebotsstrukturen der Medien in den Blick genommen, mit denen das Kind in der Familie in Berührung kommt oder selbst in Gebrauch hat. Denn diese Medien und die offerierten Medienangebote stellen das Gerüst für das Medienerleben dar.

Die Haushalte, in denen die Kinder aufwachsen, weisen eine zunehmende Medienausstattung auf. Nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Medienpräsenz in den Haushalten.

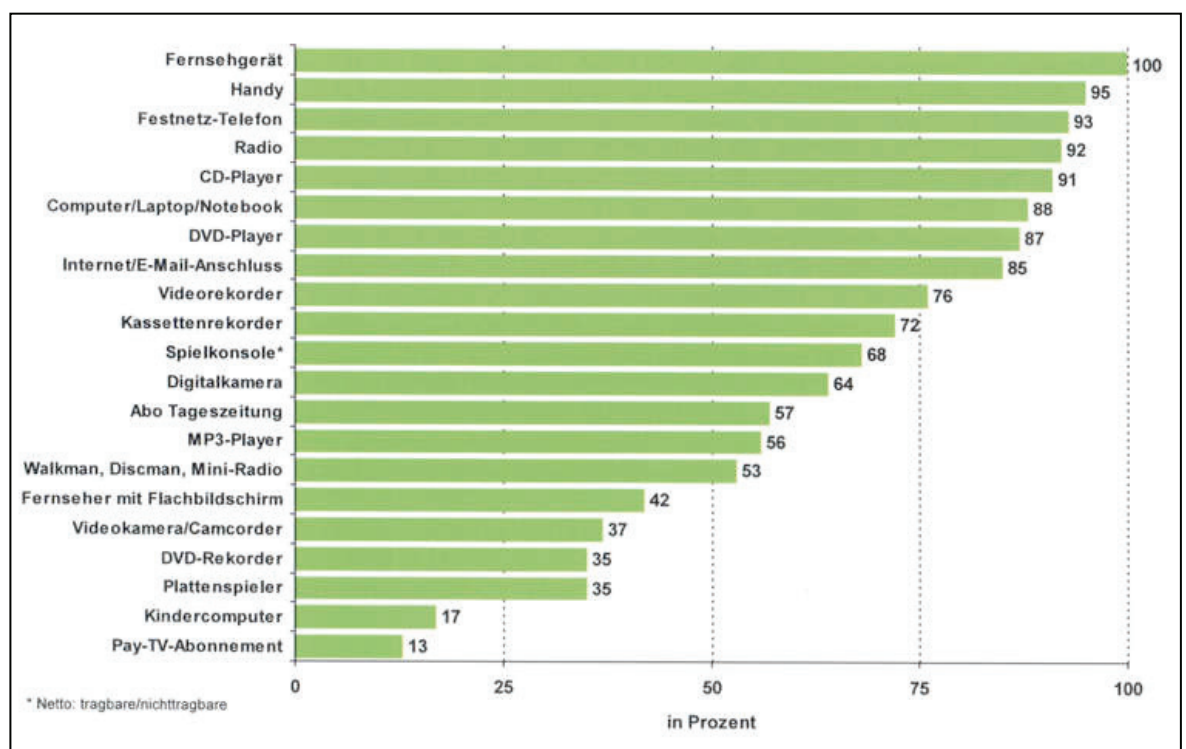


Abb. 2: Geräteausstattung im Haushalt 2008

Quelle: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2009, S. 7

Ein Fernsehgerät ist in jedem Haushalt vorhanden und auch die weitere Ausstattung mit Medientechnik ist sehr gut. Fast alle Haushalte haben ein Handy, ein Festnetztelefon, ein Radio und einen CD-Player. Einen Computer haben 88% und 85% davon einen Internetanschluss zu Hause. Mit diesem Medienensemble in den Familien wachsen die Kinder auf und nutzen es i. d. R. mit. Allerdings zeichnet sich auch hier ein zunehmender Trend ab. Viele der Kinder verfügen bereits über ihre eigenen Medien – speziell bei Musikabspielgeräten, Fernseher oder auch Gameboy und Spielkonsolen. So ergaben repräsentative Befragungen von Eltern, dass 11,5% der 4- bis 5-Jährigen einen eigenen Fernseher im

Kinderzimmer haben und 29% der Kinder bis 6 Jahren ihre eigene Spielkonsole besitzen, mit der sie viel Zeit verbringen. (vgl. Guth 2007, S. 25 und Baby und Familie 2010, S. 12) Der Trend zu einem eigenen Gerät birgt mithin auch die Gefahr einer längeren Nutzungs- bzw. Verweildauer. Dieser Zusammenhang konnte bei der Fernsichtnutzung bereits belegt werden und zwar durchgängig für alle Altersgruppen. (vgl. Feierabend/Klingler 2010, S. 184)

Allerdings bestehen hinsichtlich der Medienausstattung bei den Haushalten Unterschiede, wenn man nach dem verfügbaren Einkommen differenziert. Haushalte mit einem durchschnittlichen Nettoeinkommen von bis zu 1.500 Euro verfügen i. d. R. über weniger Geräte als Haushalte mit einem Einkommen über 2.500 Euro. Diese Unterschiede sind besonders deutlich bei Medien, wie Digitalkameras, Computer/Laptop, Internetzugang, Videokamera und Flachbildfernseher. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2009, S. 7f.) Inwieweit einem Kind die verschiedenen Medien zur Verfügung stehen, hängt damit entscheidend von dem sozio-ökonomischen Status und der medialen Ausstattung der Familien ab.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Kinder zwar aktive Gestalter ihrer Medienaneignungsprozesse sind, aber diese im starken Maße von externen Einflussfaktoren mitbestimmt werden. So wird sich die Medienaneignung bei den Kindern sehr unterschiedlich vollziehen.

1.3. Medienvorlieben und Geschlechtsunterschiede

Zu den beliebtesten elektronischen Medien im Vorschulalter zählen Fernseher und Hörkassetten bzw. -CD`s. Gegen Ende des Vorschulalters rücken auch Computer bzw. Spielkonsolen ins Interessenfeld der Kinder.

Dabei ist das Fernsehen nach wie vor das Leitmedium für Kinder. Der durchschnittliche tägliche Fernsehkonsum liegt bei den 3- bis 5-Jährigen bei 71 Minuten und bei den 6- bis 9-Jährigen bei 86 Minuten. Das Fernsehen nutzen Kinder im Vorschulalter vor allem um sich zu unterhalten, um Neues zu erfahren und zu lernen, ihre Fantasie anzuregen bzw. um Anregungen für die Alltagsbewältigung zu finden. Sie schauen in dieser Altersstufe vielfältige

Sendungen, bei denen es sich jedoch weitgehend um explizites Kinderprogramm handelt. Die 3- bis 7-Jährigen nutzen hierbei in erster Linie das Programmangebot von Super RTL, gefolgt von KIKA und NICK. Bei der Analyse der Programmsparten rangieren bei den Kindern Sendungen aus dem Bereich Fiction (besonders Animation/Zeichentrick) ganz weit vorn, gefolgt von Informations-⁷ und Unterhaltungssendungen, dann kommt Werbung und Sport. (vgl. Feierabend/Klingler 2010, S. 183ff.)

Zu den Favoriten der Kinder gehören sowohl Klassiker des Kinderprogramms wie „Die Sendung mit der Maus“ als auch neuere Angebote wie „SpongeBob“. Die Auswahl der Sendungen hängt – wie bereits unter Punkt 1.2. ausgeführt, sehr stark mit ihrem Entwicklungsstand und ihren handlungsleitenden Themen zusammen. Ein weiterer Aspekt mit dem sich die Vorschulkinder verstärkt beschäftigen ist die Frage nach ihrer Identität als Mädchen oder Junge. Entsprechend treten sie mit geschlechtsspezifischen Bedürfnissen an das Fernsehen heran und richten ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die zentralen Figuren. So achten die Mädchen und Jungen vor allem auf das Aussehen dieser Figuren und ihre besonderen Fähigkeiten, auf ihre Handlungen und die damit verbundenen Auswirkungen, um ganz gezielt geschlechtsspezifische Informationen zu filtern.

Während die Jungen sich Sendungen mit männlichen oder jungenhaften Helden (z. B. SpongeBob oder Bob, der Baumeister) zuwenden, die zum Teil auch kämpferische Anteile haben (z. B. Pokémon oder Yu-Gi-Oh), bevorzugen die Mädchen eher überschaubare Abenteuer mit weiblichen, aber auch männlichen Figuren oder auch kleinen Tierfiguren. Beispiele dafür sind Heidi, Hexe Bibi Blocksberg, Der kleine König, Hase Felix oder Max & Ruby oder Shaun das Schaf. Dabei legen die Mädchen mehr Wert auf gemeinschaftliches Tun, wie mit Freunden etwas unternehmen oder sich gegenseitig helfen, als auf heldenhafte Einzelgänger. (vgl. Flimmo Programmberatung für Eltern e. V. 2007, S. 2-10)

Zu den stark präferierten Medien bei den Vorschulkindern zählen auch die Hörkassetten bzw. -CD`s. Die Abspielgeräte lassen sich von den Kindern i. d. R.

⁷ Zu Informationssendungen zählen Nachrichten, Magazine, Gesprächs-, Dokumentation- und Ratgebersendungen.

einfach bedienen und so können sie diese schon recht früh selbständig handhaben. Zwei Drittel der Kinder wenden sich diesem Medium regelmäßig zu – Mädchen mehr als Jungen. Die durchschnittliche tägliche Hördauer liegt bei einer guten halben Stunde, wobei die Nutzungsfrequenz und -dauer mit dem Alter zunimmt. Während bei den 3-Jährigen ein gutes Viertel die Hörkassetten täglich nutzt, sind es bei den 6-Jährigen schon fast die Hälfte.

Mit dem Computer oder auch den Spielkonsolen kommen Kinder heute ganz selbstverständlich in Kontakt. Schließlich gibt es in 88 Prozent der Haushalte mindestens einen Computer oder Laptop und 68 Prozent der Haushalte verfügen über eine Konsole. (siehe dazu Abbildung 2) So gewinnen Computer als auch Spielkonsole (wie z. B. Gameboy, Nintendo DS oder Play Station Portable) gegen Ende des Vorschulalters zunehmend an Bedeutung – primär als Spielgerät. Nachfolgende Abbildung zeigt die Nutzungsfrequenz bei Computer bzw. -spielen auf.

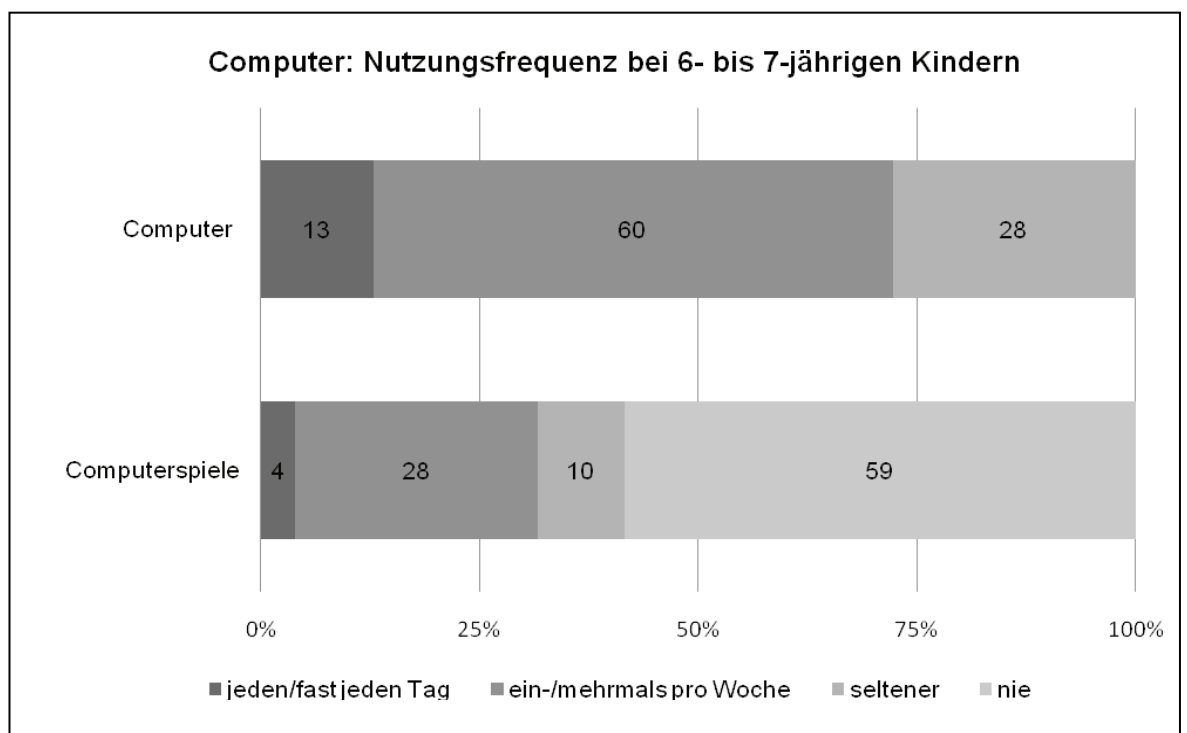


Abb. 3: Computer-Nutzungsfrequenz 2008 für die Altersgruppe 6 bis 7 Jahre
 Quelle: Zusammenstellung aus Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2009, S. 26 und S. 28

Demnach nutzen gut 70 Prozent der Kinder im Alter von 6-7 Jahren den Computer mindestens einmal die Woche. Dabei zählen Computerspiele zu den häufigsten

Anwendungen, die Kinder am Computer ausüben. In dieser Altersgruppe sind die Spieler mit rund 42 Prozent noch in der Minderheit. Im Vergleich zum Jahr 2006 ist auch ein Rückgang beim Anteil der intensiven Spieler (jeden/fast jeden Tag) festzustellen. Spielten 2006 noch 9 Prozent intensiv am Computer, sind es in 2008 mit 4 Prozent nur noch halb so viele. Allerdings lässt sich bei den Jungen eine höhere Computeraffinität feststellen, die mit der höheren Nutzung von Computerspielen zusammenhängt. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2009, S. 25ff.; vgl. Flimmo Programmberatung für Eltern e. V. 2009b, S. 1)

1.4. Medien im Spannungsfeld

Wie bereits eingangs ausgeführt, spielen Medien in unserer Gesellschaft und damit auch im Alltag von Heranwachsenden eine zentrale Rolle. Die Allgegenwart der Medien steigert die Komplexität der Umwelt für die Kinder. Dabei müssen sie sich unausweichlich mit diesen Einflüssen auseinandersetzen. Da diese Einflüsse nicht nur Chancen, sondern auch Risiken bergen, wird die Bedeutung von Medien für die kindliche Entwicklung heutzutage sehr kontrovers diskutiert.

Ein sehr bekannter Verfechter in dieser Diskussion ist Manfred Spitzer⁸, der Medienkonsum in den frühen Jahren strikt ablehnt. In seinen Publikationen, Interviews und Vorträgen positioniert er sich sehr deutlich, indem er die negativen Medienwirkungen hervorhebt und mit düsteren Zukunftsszenarien polarisiert.

So argumentiert er z. B.:

- „Die beste Medienkompetenz hat derjenige, der in Kindergarten, Grundschule und vielleicht sogar auch in der Sekundarstufe 1 die Medien überhaupt nicht nutzt...“ (Spitzer 2009, S. 1) oder
- „Bildschirm-Medien machen dick und krank, wirken sich in der Schule ungünstig auf die Aufmerksamkeit und das Lesen-Lernen der Kinder aus und führen zu vermehrter Gewaltbereitschaft sowie tatsächlicher Gewalt.“ (Spitzer 2006, S. 281)

⁸ Prof. Manfred Spitzer ist ein renommierter Neurowissenschaftler und Leiter der Psychiatrischen Universitätsklinik in Ulm.

Nun ist sicherlich der Tatsache, dass sich die Gehirne von Kindern anders entwickeln, wenn sie viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen, nicht zu widersprechen. Aber die oftmals – auch von Spitzer – aufgestellten monokausalen Wirkungsbehauptungen und die darauf aufgebauten Schlussfolgerungen greifen hier m. E. zu kurz. Natürlich existieren Studien, die z. B. belegen, dass die Rezeption von Fernsehgewalt einen kausalen Einfluss auf aggressives Verhalten ausübt. Allerdings zeigen diese Studien auch Faktoren auf, die derartige Prozesse begünstigen, nämlich niedriges Selbstbewusstsein und soziale Isolation. Vor allem aber spielt die familiäre Situation immer eine entscheidende Rolle. (vgl. Hoppe-Graff/Hye-On 2002, S. 912f.)

Spitzer vereinfacht und verkürzt die Zusammenhänge und führt die Diskussion sehr einseitig. Dabei werden die zentralen empirischen Erkenntnisse der Medienwissenschaften zu wenig berücksichtigt. Diese besagen nämlich, dass neben der individuellen Disposition des Heranwachsenden selbst, das Medienverhalten der Eltern, die familiäre Lebenslage, das Fehlen eines sozialen Netzwerkes und die öffentliche (Kinder-)Umwelt entscheidende Wirkfaktoren darstellen. Eine differenzierte Sichtweise ist also unbedingt erforderlich, um die individuellen Unterschiede in der Medienwirkung erfassen zu können.

Im Folgenden soll es nicht mehr darum gehen, einzelne Aussagen von Spitzer zu bewerten oder zu widerlegen⁹, sondern vielmehr darum, eine konstruktive und zielführende Auseinandersetzung mit diesem Thema zu führen.

Fest steht, dass Medien den Kindern neue Erfahrungsräume eröffnen, die sowohl positiver als auch negativer Natur sein können. Fest steht aber auch, dass bereits Kinder aktive Rezipienten (Empfänger) sind, welche die Medien zielgerichtet und interessengeleitet nutzen. So sind die Medien – neben anderen – eine Orientierungsquelle für Kinder, die sie sich für ihre Alltagsbewältigung und Identitätsbildung nutzbar machen. In diesem Prozess bergen Medien natürlich auch Risiken, indem sie problematische Orientierungsangebote machen. Und dies kann für die heranwachsende Generation auch zu Problemen führen, vor allem dann, wenn sich die problematischen Orientierungen wechselseitig verstärken. Dies ist dann der Fall, wenn in der realen als auch in der medialen Welt gleichermaßen

⁹ Dazu verweise ich auf den Artikel von Norbert Neuß, der sich in seinem Artikel „Medienpädagogische Entgegnungen“ sehr intensiv mit den Auffassungen von Manfred Spitzer auseinandersetzt. (vgl. Neuß 2009, S. 15-35)

zweifelhafte Werte, Normen und Verhaltensweisen akzeptiert werden bzw. wenn die problematischen medialen Orientierungen als die besseren für die eigene Lebensgestaltung angesehen werden. Somit können Medien natürlich Einfluss nehmen, in dem sie bereits Vorhandenes bestätigen und bestärken sowie das Fortbestehen und die weitere Ausformung zweifelhafter Denk- und Verhaltensmuster begünstigen¹⁰. (vgl. Theunert 2005, S. 25f.)

Diese unerwünschte Verstärkungsfunktion liegt aber nicht per se in den Medien begründet, sondern sie tritt i. d. R. nur unter ganz bestimmten Rahmenbedingungen auf. Nämlich dann, wenn Medien vor allem die Funktion einer Ersatzbefriedigung für die Kinder haben. Dieses nachfolgend beschriebene Erklärungsmuster lässt sich nicht nur für Medien heranziehen, sondern trifft genauso auf Alkohol, Drogen etc. zu.

Kinder streben von Anfang an danach, ihre beiden Grundbedürfnisse „Wachsen können“ und „Verbundenheit“ zu befriedigen. Wenn sie diese „Sehnsüchte“ in der Realität nicht stillen können, brauchen sie eine Ersatzbefriedigung. Denn wenn das wirkliche Leben frustriert, überfordert oder belastet, bieten Fernsehprogramme und der Computerspielmarkt viele Möglichkeiten, in aufregende, abwechslungsreiche Erlebniswelten einzusteigen und dabei in die Rolle des starken Helden oder des schönen Modells zu schlüpfen. In dieser virtuellen Welt werden dann die Erfolgserlebnisse generiert, die im realen Leben nicht erzielbar sind. Und damit ist die Gefahr groß, dass die reale Welt für sie zur virtuellen Welt wird. Der Mehrheit der Heranwachsenden gelingt die fiktionale Begrenzung ihrer Fantasien und Träume. Trotzdem ist die Verstärkerfunktion von Medien nicht zu unterschätzen und muss auch in den pädagogischen Kontexten entsprechende Berücksichtigung finden.

Welche Konsequenzen hat dies nun für die Medienerziehung in der Elementarpädagogik?

Manfred Spitzers Vorschlag zu folgen und Kinder vor Medienerfahrungen in der frühen Kindheit zu bewahren, erscheint mir dabei wenig hilfreich. Unser Ziel muss

¹⁰ Dazu kann es gerade bei Kindern auch kommen, wenn Medien von den Bezugspersonen als Ersatz für Spiel oder Zuwendung eingesetzt werden.

es – auch weiterhin – sein, unseren Kindern vielfältige Gelegenheiten zu bieten, um ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen, d. h. Aufgaben an denen sie wachsen können und Gemeinschaften, zu denen sie dazu gehören. Zu diesen Aufgaben zählen auch Kinder mit und an Medien wachsen zu lassen. Denn Medien sind ein Teil der Welterfahrung von Kindern und deshalb ist es unsere Aufgabe, ihnen auch diese Erfahrungen zur Verfügung zu stellen und sie bei der Ausbildung der Medienkompetenz verantwortungsvoll zu unterstützen und zu begleiten. Die nachfolgenden Kapitel zeigen auf, dass sich Medienkompetenz beileibe nicht nur in der technischen Handhabung von Computer und DVD-Player erschöpft. Vielmehr machen die einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz und die Umsetzungsmöglichkeiten die Vielschichtigkeit dieses Konzeptes deutlich.

Denn Ziel ist es, alle Kinder für ein souveränes Leben mit Medien stark zu machen, damit sie bewusst, kritisch reflexiv, sachgerecht, selbstbestimmt und verantwortlich mit ihnen umgehen können.

Dieser Ansatz ist m. E. auch nicht konträr zu den neurowissenschaftlichen Erkenntnissen zu sehen, dass Kinder vielsinnliche Erfahrungen brauchen, um besonders stabile und komplexe Verschaltungen im Gehirn aufzubauen. Denn entwicklungsangemessene Medienerfahrungen schließen dies keinesfalls aus. Vielmehr eröffnen sie durch die Verzahnung der verschiedensten Erfahrungs-/Bildungsbereiche noch mehr Lernpotenziale. So können Medienerfahrungen als integraler Baustein eines vielfältigen, multimedialen und multiperspektivischen Lernens eingesetzt werden, bei dem alle Sinne integriert werden. So sind vielsinnliche Erfahrungen und damit die Ausbildung komplexer Repräsentanzen im Gehirn garantiert. Wichtig ist natürlich – wie bei allen anderen Lernprozessen auch – dass erfahrungsbezogenes, offenes, handlungsorientiertes und entdeckendes Lernen im Vordergrund stehen – eingebettet in sozialen Interaktionen und unterstützenden Beziehungen. (vgl. Hüther 2009, Vortrag 2; vgl. Röhl 2006, S. 15ff.)

Die Allgegenwart der Medien lässt ein Aufwachsen in medienfreien Welten nicht mehr zu. So kann das pädagogische Ziel eines gelingenden Aufwachsens auch nur innerhalb und nicht jenseits der Medienwelt verfolgt werden. Die Integration von Medienerziehung in den Elementarbereich ist somit ein notwendiger und richtiger Schritt. Denn Medienerziehung zielt darauf ab, den Risiken sowie der

Ungleichverteilung von medienbezogenen Chancen entgegenzuwirken, die positiven Potenziale nutzbar zu machen und somit die Orientierungskompetenz der Kinder zu stärken. Damit wird eine solide Grundlage gelegt, dass unsere Kinder nicht „dick, doof und krank“ werden, sondern dass sie zu starken, selbstbewussten und kritischen Persönlichkeiten heranwachsen können.

2. Theoretische Konzeption und medienpädagogische Praxis im Elementarbereich

Für eine erfolgreiche Umsetzung von Medienerziehung in den Kindertageseinrichtungen spielen verschiedene Faktoren eine Rolle, die im Anschluss thematisiert werden. Zuerst erfolgt eine Verständigung über medienrelevante Begrifflichkeiten. Sie bilden die theoretische Grundlage für den sich anschließenden Analyse- bzw. Forschungsteil. Dabei geht es zum einen um die Analyse des Stellenwertes von Medienkompetenz in den einzelnen Bildungsplänen der Bundesländer. Zum anderen sollen zwei bereits bestehende Studien und eine selbst durchgeführte Erhebung in Mecklenburg-Vorpommern Aufschluss darüber geben, wie sich die derzeitige medienpädagogische Praxis gestaltet und welche Bedingungen oder Faktoren eine gelingende Medienerziehung unterstützen können.

2.1. Formulierung der theoretischen Grundlagen

„Medienpädagogik“, „Medienerziehung“ und „Medienkompetenz“ sind inzwischen längst zu Bestimmungsgrößen in der Auseinandersetzung mit der Medienaneignung geworden. Allerdings existieren in der Praxis sehr heterogene Begriffsbeschreibungen. So gilt es diese zuallererst – als Ausgangslage für die weiteren Betrachtungen und Analysen, vor dem Hintergrund der Befragung und natürlich zu einem besseren und einheitlichen Verständnis – vorab zu klären.

Medienpädagogik ist eine angewandte Disziplin, die sich forschend, analysierend und handelnd mit Menschen und Medien auseinandersetzt. Dabei baut sie vorrangig auf Erkenntnissen der Medienforschung, der psychologischen Grundlagenforschung und den Erziehungswissenschaften auf und verbindet diese mit

den gesellschaftlichen Normen und pädagogischen Prinzipien im Bildungsbereich. Der Aufgabenbereich umfasst vor allem die Entwicklung theoretischer als auch praktischer Konzepte zur Förderung von Medienkompetenz und medienpädagogischer Kompetenz.

Medienerziehung meint pädagogisches Handeln, das den Menschen zu einem kritisch-reflexiven und bewertenden Umgang mit den Medien bzw. zur Aneignung dieser Medien anleitet. Im Fokus der Medienerziehung steht die medienbezogene Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Damit rücken besonders die Familie, die Kindertageseinrichtung, die Schule sowie die außerschulische Jugendarbeit ins Blickfeld. Den Ausgangspunkt medienbezogener Erziehung sollten die Bedürfnisse, Anliegen und Medien Erfahrungen der Kinder bilden. Darauf sind die einzelnen Ziele von Medienerziehung abzustimmen, die natürlich auch den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen müssen. Das Oberziel der Medienerziehung ist es, Lernen und Erfahrungen zu ermöglichen, welche die Kinder bei der Ausbildung bzw. Erweiterung von Medienkompetenz unterstützen. Die hierfür notwendigen Wissensbestände, Handlungsmöglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden unter dem Konstrukt „Medienkompetenz“ zusammengefasst und im Anschluss inhaltlich erläutert. (vgl. Six/Gimmler 2007a, S. 22ff.; vgl. Schorb 2009, S. 187)

Seit Beginn der 70-iger Jahre hat vor allem Dieter Baacke zu der inhaltlichen Ausdifferenzierung des Begriffs der *Medienkompetenz* beigetragen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die kommunikative Kompetenz, die allen Menschen von Geburt an gegeben. Er sieht in der kommunikativen Kompetenz die allgemeine Form, in der Menschen das soziale und gesellschaftliche Miteinander gestalten und zwar in dem Sinne, dass sie sich durch Sprechen und andere Ausdrucksformen die Wirklichkeit aneignen und gestaltend verändern können. Und obwohl die kommunikative Kompetenz nach Baacke zur menschlichen Grundausstattung gehört, muss sie gelernt, geübt und weiterentwickelt werden. Medienkompetenz betont nun diesen neuen, hinzukommenden Aspekt der medialen Kommunikation, d. h. dass Kommunikation heute über eine Vielzahl von Medien erfolgt. Dies hat zur Folge, dass wir uns die Wirklichkeit heute auch über und mit Hilfe von Medien aneignen und sie gestalten. Insofern ist Medien-

kompetenz eine Teilmenge der kommunikativen Kompetenz und als so verstandene Basisqualifikation selbst ein Lern- und Erfahrungsgegenstand. Denn um sich in einer schnelllebigen, komplexen Medienwelt zurechtzufinden, muss sich der Mensch zusätzliche Kompetenzen aneignen und diese weiter entwickeln. (vgl. Baacke 1998a, S. 1ff; vgl. Baacke 1998b, S.1)

Medienkompetenz steht für das Bündel an Fähigkeiten und Fertigkeiten, Medien und die Formen medialer Kommunikation zu begreifen, verantwortlich mit ihnen umzugehen und selbstbestimmt zu nutzen.

Es existieren heute eine ganze Reihe von klassischen als auch neueren Medienkompetenzmodellen, welche die einzelnen Dimensionen von Medienkompetenz inhaltlich ausdifferenzieren. Baacke hat eine Operationalisierung vorgeschlagen, die den Begriff in die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung gliedert und durch jeweils weitere Unterdimensionen den Umfang und die Reichweite des neuen Medienlernens deutlich macht.

Für die nachfolgende Bestimmung von Medienkompetenz habe ich mich für das Kompetenzmodell von Stefan Aufenanger entschieden, der den Begriff in Beziehung zu den allgemein menschlichen Fähigkeiten setzt und ihn somit sehr verständlich macht. Er unterscheidet eine kognitive, ethische, soziale, affektive und ästhetische Dimension sowie eine Handlungsdimension. Aufenanger bezieht sich auf die eingeführten Differenzierungen von Baacke, geht aber darüber hinaus, indem er auch die affektive und ästhetische Dimension explizit hervorhebt.

Die folgende kurze Übersicht von Aufenanger beschreibt die sechs Dimensionen von Medienkompetenz.

Medienkompetenz umfasst dabei die zentralen Dimensionen: (vgl. Aufenanger 1997, S. 5ff.)

1.) Kognitive Dimension:

- Wissen, Verstehen und Analysieren im Medienkontext,
- Kenntnisse der verschiedenen Medien und Mediensysteme,
- Entschlüsseln und Verstehen medienspezifischer Symbole und Codierungen,
- analytische Betrachtung von Medien und -inhalten

2.) Ethische Dimension:

- Betrachtung und Bewertung von Medien, Medieninhalten und -produktionen unter ethischen Gesichtspunkten,
- mögliche ethische Aspekte: Menschenrechte, ökologische und soziale Verträglichkeit sowie Auswirkungen auf Kommunikation, Interaktion und Persönlichkeit

3.) Soziale Dimension:

- Umsetzung der kognitiven und ethischen Dimension im Raum des sozialen und politischen Handelns beim Kommunizieren mit Medien und der interaktiven Nutzung,
- Abschätzung der sozialen Auswirkungen von Medien

4.) Affektive Dimension:

- angemessener Umgang mit der Genuss- und Unterhaltungsfunktion von Medien

5.) Ästhetische Dimension:

- Gestaltung von Medieninhalten unter kommunikationsästhetischen Aspekten (adressaten- und medienspezifisch)

6.) Handlungsdimension:

- Handhabung und aktive Gestaltung von Medien,
- z. B. Internetrecherche, Nutzung von Textverarbeitungs-, Tabellenkalkulations- oder Videoprogrammen, Schreiben von Hypertexten uvm.

Dabei ist der Begriff der Medienkompetenz als zukunfts offene Fähigkeit zu verstehen, denn er kann derzeit nur den Ausschnitt der Möglichkeiten und Anforderungen an die Nutzer erfassen, die an die aktuelle Medienentwicklung gekoppelt sind. So ist mit Medienkompetenz auch immer ein lebenslanges Lernen verknüpft, um sich auf die verändernden Medienbedingungen einstellen zu können.

Eines haben allerdings alle Ansätze zur Medienkompetenz gemeinsam – sie bleiben hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung abstrakt und unkonkret: „Ein Manko des Begriffes ‘Medienkompetenz’ ist seine pädagogische Unspezifität“.

(Baacke 1999, S.12) Somit bleibt es pädagogische Aufgabe zu klären, wie diese theoretischen Dimensionen praktisch umzusetzen sind.

Einen ersten Einblick wie die Medienpädagogik sich dieser Auseinandersetzung stellt, sollen die Analysen der einzelnen Bildungspläne der Länder bringen. Aber auch die Studien aus Bayern und Nordrhein-Westfalen sowie die Befragung der Erzieherinnen in Mecklenburg-Vorpommern werden Aufschluss darüber geben, wie Medienkompetenz in der Praxis gelebt wird.

2.2. Verankerung des Bildungsbereichs Medien in den Rahmenplänen der Bundesländer

Nachdem sich die Jugendministerkonferenz 1987 in ihrem Beschluss noch ganz vehement gegen jede Medienerziehung im Elementarbereich ausgesprochen hat, verabschiedete sie 1996 den Grundsatzbeschluss „Medienpädagogik als Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe“ zu verankern. Grundlage dieses Kurswechsels war die Erkenntnis, dass es immer wichtiger wird, die Medienkompetenz der Kinder frühzeitig zu stärken. In diesem Zusammenhang wurde auch empfohlen, Medienpädagogik in die Erzieherinnenausbildung zu integrieren und verstärkt Qualifizierungsmaßnahmen zur Förderung der medienpädagogischen Kompetenz anzubieten. (vgl. Jugendministerkonferenz 1996, S. 1ff.) Im Jahr 2002 wurde die Umsetzung des Beschlusses in den einzelnen Bundesländern evaluiert.

Nun haben alle 16 Bundesländer landesspezifische Bildungs- und Erziehungspläne für den Elementarbereich aufgestellt – mit recht unterschiedlicher Ausrichtung und Gewichtung des Themas „Medienerziehung“. (vgl. Reichert-Garschhammer 2007, S. 79ff.)

Die folgende Analyse der Rahmenpläne macht deutlich, ob und in welcher Weise das Bildungsthema „Medien“ verankert wurde¹¹. Dabei werden die Ergebnisse gruppenweise zusammengestellt und tabellarisch aufgearbeitet, um eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten.

¹¹ Alle nun folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Bildungs- und Erziehungspläne, die am Ende des Literaturverzeichnisses – in chronologischer Reihenfolge der Bundesländer – als Quellen aufgeführt sind.

Zu der ersten Gruppe gehören die Bundesländer, die „Medien“ als einen eigenständigen Bildungsbereich verankert haben.

| Bundesland | Bildungsbereich und Inhalt | Umfang |
|-----------------|---|-----------|
| Bayern | <i>Informations- und Kommunikationstechnik, Medien:</i> Leitgedanken; Bildungs- und Erziehungsziele, Anregungen und Beispiele zur Umsetzung: Querverbindungen zu anderen Bereichen, pädagogische Leitlinien, Lernumgebung, Atmosphäre, Zusammenarbeit mit den Familien, Gemeinwesenorientierung und sehr ausführliche Aktivitäten- und Projektbeispiele | 21 Seiten |
| Hessen | <i>Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder > Medien:</i> Leitgedanken; Bildungs- und Erziehungsziele | 3 Seiten |
| Rheinland-Pfalz | <i>Medien</i> Leitgedanken; Ziele | 1 Seite |

Die mit Abstand meisten Ausführungen – mit theoretischen als auch praktischen Überlegungen – enthält der Bayerische Bildungsplan. Die Querverbindungen zu den anderen Bildungsbereichen werden explizit hervorgehoben. In Hessen wird das Thema Medien auch in weiteren Bildungsbereichen integriert. In Rheinland-Pfalz findet sich dazu nur noch ein kurzer Hinweis im Bereich Sprache.

Die nächste Gruppe bilden die Bundesländer, bei denen „Medien“ im Verbund mit anderen Bildungsbereichen genannt wird.

| Bundesland | Bildungsbereich und Inhalt | Umfang |
|--------------------|--|----------|
| Berlin | <i>Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien</i> Leitgedanken; Formulierung von Kompetenzen und Bildungsaufgaben für die Erzieherinnen in der Struktur: Das Kind in seiner Welt; Das Kind in der Kindergemeinschaft; Weltgeschehen erleben/Welt erkunden | 9 Seiten |
| Hamburg | <i>Kommunikation: Sprachen, Schriftkultur und Medien</i> Leitgedanken; Formulierung von Kompetenzen und Bildungsaufgaben für die Erzieherinnen in der Struktur: Das Kind in seiner Welt; Das Kind in der Kindergemeinschaft; Weltgeschehen erleben/Welt erkunden, Kita-Kultur | 9 Seiten |
| Sachsen | <i>Nonverbale Kommunikation, Sprache, Schriftlichkeit und Medien > Schrift und Medien</i> Leitgedanken; Ausführungen sehr stark auf den Einsatz von Computer bezogen | 3 Seiten |
| Schleswig-Holstein | <i>Musisch-ästhetische Bildung und Medien > Medienbildung</i> Leitgedanken; Themenfelder: Mediennutzung erkunden; Medienvielfalt erforschen; Medien selbst herstellen | 2 Seiten |

In Berlin als auch in Hamburg ziehen sich weitere medienpädagogische Aussagen und Anregungen durch das gesamte Bildungsprogramm. In Sachsen sind nur noch wenige Verweise in anderen Bereichen zu finden und in Schleswig-Holstein nur noch einer im Bereich Sprache.

In den Bildungsvereinbarungen von Nordrhein-Westfalen wird das Thema „Medien“ unter dem Bildungsbereich „Spielen und Gestalten, Medien“ zwar benannt, allerdings nicht weiter ausgeführt. Folgende Begründung ist nachzulesen:

Zu diesem Bildungsbereich werden keine ausformulierten Vorschläge gemacht, da derzeit keine Aussagen über den Mediengebrauch von Kindern im Vorschulalter und seine Auswirkungen gemacht werden können. Medien, einschließlich der elektronischen Medien, sollen situationsbezogen entsprechend der Alltagserfahrungen der Kinder einbezogen werden. (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003, S. 14)

Aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse lassen sich diese Ausführungen jedenfalls nicht nachvollziehen.

Nachfolgende Übersicht stellt nun die dritte Gruppe dar, nämlich die Bundesländer, die den Umgang mit Medien (nur) im Kontext anderer Bildungsbereiche thematisieren.

| Bildungsbereiche* | Bundesländer | | | | | | |
|--|--------------|-------------|----------------|---------------|----------------|-----------|----------|
| | Bremen | Brandenburg | Mecklenburg-V. | Niedersachsen | Sachsen-Anhalt | Thüringen | Saarland |
| Sprache und Kommunikation | ● | ● | ● | ● | ● | ● | ● |
| Mathematik, Natur, Technik | ● | ● | ● | | ● | ● | ● |
| Darstellen, Gestalten, Ästhetik | | ● | | ● | ● | ● | |
| Musik | | ● | ● | | | ● | ● |
| Bewegung und Gesundheit | | | | | | ● | ● |
| Soziales, Kultur, Gesellschaft, Religion | ● | | | | ● | ● | ● |
| Lebenspraktische Kompetenzen | | | | ● | | | |

* Hier wurden Oberkategorien gebildet, um nicht jede Bezeichnung der einzelnen Bundesländer aufführen zu müssen. Bei Überlappungen der Kategoriebezeichnung erfolgte die Bewertung in dem Bereich, in welchem die medienpädagogischen Aussagen getroffen wurden.

Auch hier lässt sich von der reinen quantitativen Zuordnung nicht automatisch auf die inhaltliche Tiefe schließen. Die meisten inhaltlichen Anbindungen und Ausführungen zur Medienkompetenz finden sich in den Plänen von Thüringen und dem Saarland. Im Mittelfeld liegen die Bundesländer Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. Und oft nur sehr kurze Verweise enthalten die Rahmenpläne von Bremen und Niedersachsen.

Abschließend wird noch der Orientierungsplan von Baden-Württemberg betrachtet. In den Bildungs- und Entwicklungsfeldern „Körper“, „Sinne“, „Sprache“ und „Denken“ finden sich zwar kurze Anregungen, diese beziehen sich aber vor allem darauf, Medienwirkungen richtig zu erfahren bzw. einzuordnen. Auch das Abspielen von Kassette oder CD wird nur ab und zu empfohlen. Außerdem lässt sich m. E. auch aus weiteren Ausführungen deutlich die Positionierung des Herausgebers – an Kindergärten als medienfreie Orte festzuhalten – erkennen. So wird z. B. folgende Empfehlung ausgesprochen: „Ein Waldspaziergang, der dem Kind ermöglicht zu tasten und zu riechen, ist wertvoller als das beste Video, das die Sinneswahrnehmung eines Waldspaziergangs nur indirekt durch Wort und Bild vermitteln kann.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg 2006, S. 31)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Bereich der Medienerziehung in sehr unterschiedlicher Art und Weise in den Rahmenplänen der einzelnen Bundesländer verankert ist. Die Bandbreite reicht von bewahrpädagogischer Haltung über ein eingeschränktes Medienverständnis bis hin zu einigen – leider noch zu wenigen – konstruktiven Ansätzen integrierender Medienerziehung.

Angesichts der Bedeutung der Medien im Entwicklungsprozess der Kinder besteht m. E. zum Teil großer Nachbesserungsbedarf bei den Konzeptionen. Wichtig wäre, dass jede einzelne Dimension der Medienkompetenz in adäquater Weise abgebildet wird und auch die gesamte Palette altersangemessener Medien Berücksichtigung findet.

2.3. Medienarbeit in den Kindertageseinrichtungen

Hierbei richtet sich das Interesse auf die Frage, wie Medienerziehung in der Praxis umgesetzt wird. Ausgangsbasis dafür bilden zwei Studien, eine aus Bayern und eine aus Nordrhein-Westfalen sowie eine aktuell selbst durchgeführte

Fragebogenerhebung in Mecklenburg-Vorpommern. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass diese Länder den Bereich der Medienerziehung ganz unterschiedlich in ihren Bildungsplänen umgesetzt haben und somit in jedem Land ein anderer konzeptioneller Rahmen und somit eine andere Orientierung gegeben ist. Es wird sich zeigen, ob diese Unterschiede zum Tragen kommen.

Studie aus Bayern

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung der Planumsetzung des Bildungsplans in Bayern wurden im Juni 2006 700 Einrichtungen dazu schriftlich befragt¹². Die Auswertung der Daten zeigte, dass die Erzieherinnen auch nach Planeinführung den Bildungsbereich Medien für am wenigsten wichtig hielten. Allerdings war ein leichter Anstieg in der Wichtigkeitseinschätzung zu verzeichnen und der Bereich wurde auch häufiger aufgegriffen als vorher. Außerdem schätzen sich die Erzieherinnen in diesem Bereich für am wenigsten kompetent ein. Bei den Fortbildungswünschen rangierte das Thema Medien im Mittelfeld der Wunschliste. Die Befunde brachten aber auch bedeutsame Zusammenhänge hervor. So konnte aufgrund der Datenlage geschlossen werden, dass ein Bildungsbereich von den Fachkräften als umso wichtiger für die pädagogische Arbeit angesehen wird, je kompetenter sie sich selbst in diesem Bereich fühlen. Kompetenz- und Wissenslücken sind demnach in erster Linie für die noch sehr verbreitete skeptische bis ablehnende Haltung der Erzieherinnen im Bereich Medien verantwortlich.

In diesem Zusammenhang sind besonders die Punkte interessant, die von Modelleinrichtungen wiedergespiegelt wurden, welche während der Planerprobungsphase den Bildungsbereich Medien in Projekten aufgegriffen haben. Kita-Leitungen berichteten bei der Umsetzung über drei Problemfelder:

- unzureichende bis fehlende Fachkompetenz im Team und damit einhergehende Vorbehalte zur Medienerziehung,
- ablehnende Haltungen der Eltern und
- unzureichende Medienausstattung bzw. ein zu hoher Beschaffungsaufwand.

¹² Dabei richteten sich die Fragen auf Einschätzungen der Wichtigkeit vor und nach der Planeinführung, der Fachkompetenz der Erzieherinnen und der Fortbildungswünsche in diesem Bereich.

Aufgrund der Anregungen und Erfahrungen der Modelleinrichtungen wurde die bayerische Konzeption im Anschluss weiter modifiziert und damit „praxis-tauglicher“ gestaltet. (vgl. Reichert-Garschhammer 2007, S. 81ff.)

Im Ergebnis der Untersuchung zeigt sich, dass die doch sehr umfängliche Ausdifferenzierung des Bereichs Medien im Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan allein nicht ausreicht, um eine konstruktive Umsetzung in der Praxis zu gewährleisten. Neben der fehlenden technischen Ausstattung sind es vor allem reservierte oder ablehnende Einstellungen von Fachkräften und Eltern, die es zu überwinden gilt. Ein entscheidender Ansatzpunkt dürften dabei die Kompetenz- und Wissenslücken in diesem Bereich bei allen Beteiligten sein.

M. E. ist aber diese konzeptionelle Rahmung und Konkretisierung – wie sie als Beispiel hier im Bayerischen Rahmenplan erfolgt ist – ein wichtiger Schritt und unbedingt notwendig, um mit weiteren „Praxismaßnahmen“ darauf aufbauen zu können. Wie diese Maßnahmen aussehen können, wird am Schluss des Kapitels dargelegt.

Studie aus Nordrhein-Westfalen

Im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen wurde im Jahr 2006 die Situation für den Bereich der Medienerziehung in nordrhein-westfälischen Kindergärten und der medienpädagogischen Ausbildung angehender Erzieherinnen untersucht. Zur Umsetzung der sehr umfangreichen Studie wurde ein mehrstufiges multimethodisches Projekt mit insgesamt fünf aufeinander bezogenen Teiluntersuchungen¹³ durchgeführt. Diese Ergebnisse wurden dann mit denen der Vorläuferstudie von 1997 verglichen. (vgl. Six/Gimmler 2007a, S. 42ff.) Die Ergebnisse aller Teilstudien ergaben „ein weitgehend enttäuschendes Resultat“. (Six/Gimmler 2007b, S. 1) Obwohl im Anschluss an die Vorläuferstudie in Nordrhein-Westfalen eine Reihe an Initiativen zur Verbesserung der Sachlage entwickelt und umgesetzt wurden (z. B. Fortbildungsangebote, Informations- und Praxismaterialien, Internetportale etc.), hat sich nur wenig Substantielles geändert. Six und Gimmler resümieren eine in vielerlei Hinsicht noch gesteigerte

¹³ Diese gliedern sich in standardisierte Telefoninterviews mit 550 Erzieherinnen, themenzentrierte persönliche Interviews mit 45 und leitfadengestützte Telefoninterviews mit 10 zufällig ausgewählten Erzieherinnen, Analyse der Curricula für die medienpädagogische Ausbildung von Erzieherinnen und standardisierte Telefoninterviews mit Lehrkräften in der Erzieherinnenausbildung.

Heterogenität und eine allgemeine Orientierungslosigkeit, in den Kindergärten genauso wie in den Institutionen der Erzieherinnenausbildung.

In der nachfolgenden Zusammenfassung werden einige wesentliche Ergebnisse zusammengestellt: (vgl. Six/Gimmler 2007a, S. 123ff.; vgl. Six/Gimmler 2007b, S. 1-4)

- es gibt keine einheitlichen, curricularen Vorgaben mehr hinsichtlich der medienpädagogische Ausbildung in der Erzieherinnen-Ausbildung,
- medienpädagogisch relevante Themen werden in der Ausbildung nach wie vor nur ansatzweise und unsystematisch behandelt,
- die Erzieherinnen halten sich in den Bereichen Medienerziehung und Elternarbeit zur Medienerziehung nach eigener Einschätzung für am schlechtesten qualifiziert,
- medienpädagogische Fortbildungsangebote und einschlägige Materialien und Hilfestellungen sind nur wenigen Erzieherinnen bekannt und werden kaum genutzt,
- Medienerziehung wird zwar als einigermaßen wichtig angesehen, rangiert aber im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen an letzter Stelle,
- die Mehrheit der Erzieherinnen hat nur vage Vorstellungen davon, was Medienerziehung eigentlich ist, welche Ziele aus welchen Gründen mit diesem Bereich zu verbinden sind und weshalb Medienerziehung im Kindergarten wichtig ist,
- sie verfügen nur über ein unzureichendes Wissen über die von den Kindern genutzten Medien und deren Funktionen für die Kinder,
- von sich aus regen sie nur selten die Kinder dazu an, ihre Medienerlebnisse zu erzählen und im Spiel zu bearbeiten,
- Projekte oder umfassendere Maßnahmen zur Medienerziehung werden kaum durchgeführt,
- die Mehrheit der Erzieherinnen würde sich gern stärker in der Medien-erziehung engagieren, sieht hier allerdings zahlreiche Hinderungsgründe und wünscht sich Unterstützung.

Six und Gimmler kommen zu dem Schluss, dass das medienpädagogische Engagement der Erzieherinnen in erster Linie von ihrem zugrunde liegenden

Verständnis von Medienerziehung abhängt. Sie sehen darin eine Schlüsselrolle für die Praxis der Medienerziehung.

Im Ergebnis dieser Studie zeigt sich ebenfalls, dass nur die wenigsten Erzieherinnen über ein adäquates und fundiertes Verständnis von Medien-erziehung verfügen, was sich wiederum auf Wissens- und Kompetenzlücken zurückführen lässt. Trotz der verstärkten (Fortbildungs-)Initiativen der vergangenen Jahre ist es in Nordrhein-Westfalen nicht gelungen, die Erzieherinnen zu erreichen und zu einem Umdenken zu bewegen. Dazu hat sicherlich auch die Tatsache beigetragen, dass in der Bildungsvereinbarung von Nordrhein-Westfalen das Thema Medienerziehung bisher bewusst „ausgeklammert“ wurde. So erscheinen die Initiativen losgelöst und ohne jegliches konzeptionelles Fundament. Die feststellbare Orientierungslosigkeit und die fehlende Motivation das Thema Medienerziehung konstruktiv anzugehen, sind sicherlich auch Ausdruck dieser Diskrepanz.

Fragebogenerhebung in Mecklenburg-Vorpommern

In Anlehnung an die Studie in Nordrhein-Westfalen habe ich als Ziel für meine Erhebung folgende Forschungsfrage formuliert: (vgl. Six/Gimmler 2007a, S. 36ff.)

Wie wird Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen in Mecklenburg-Vorpommern umgesetzt?

Dabei galt es insbesondere folgende Unterfragen zu klären:

- Wie gestalten sich die institutionellen Rahmenbedingungen in den Einrichtungen?
- Welche Art und Umfang haben die medienpädagogischen Aktivitäten in den Einrichtungen?
- Wie sehen die grundlegenden Kenntnisse, Einstellungen, Wahrnehmungen der Erzieherinnen bezüglich Medien, kindlicher Mediennutzung und Medien-erziehung aus?
- Wie bewerten die Erzieherinnen ihre praktizierte Medienerziehung und sehen sie Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung?

Nachfolgend werden zuerst Design und Durchführung der Erhebung skizziert und daran anschließend die Forschungsergebnisse vorgestellt.¹⁴

Als Instrument für die Erhebung kam ein Fragebogen zum Einsatz, den ich auf Grundlage der formulierten Teilfragen konzipiert habe¹⁵. Zielgruppe der Untersuchung sind Erzieherinnen in Mecklenburg-Vorpommern, die vorrangig Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren betreuen.

Die Auswahl der Erzieherinnen erfolgte über zwei unterschiedliche Wege. Zum einen wurden Erzieherinnen des berufsbegleitenden Studiengangs „Early Education“ einbezogen – zum anderen Fachkräfte aus den Praxisstätten, in denen die Studenten des Studiengangs „Early Education“ ihre Praktika absolvieren.

Die Erhebungen erbrachten 38 Rückläufe (Stichprobe $n = 38$), wobei 30% der Fragebögen von Seiten der berufsbegleitenden Studierenden ausgefüllt wurden und 70% von Seiten der Fachkräfte aus den Praxisstätten.

Die Ergebnisse der Erhebung sind ausführlich in einer Übersicht im Anhang (Anlage 3) dargestellt. Im Weiteren werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst.

Organisatorische Rahmenbedingungen:

Von den Befragten sind rund zwei Drittel 40 Jahre und älter und die meisten von ihnen sind als Erzieherin mit Gruppenleitung tätig. Die Einrichtungsgrößen sind sehr breit gestreut und variieren von 30 bis 370 betreute Kinder je Einrichtung.

Private Medienausstattung sowie Mediennutzungskompetenz:

Nahezu alle Befragten verfügen zu Hause über Handy, CD- oder DVD-Player, Fernseher und digitalen Fotoapparat. Dazu zählt größtenteils auch ein Computer, wobei 92% mit einem Internetzugang ausgestattet sind. Eine Videokamera hingegen besitzen nur 37%.

Die Selbsteinschätzungen bezüglich der eigenen Mediennutzungskompetenz (Beherrschung/Handhabung der Medien) lagen im (Noten-)Durchschnitt aller Befragten und auch über alle Medien hinweg zwischen 1,92 und 2,31¹⁶. Am

¹⁴ Bei der Erhebung habe ich mich an der Studie aus Nordrhein-Westfalen von Six und Gimmler (2007a) orientiert.

¹⁵ Der verwendete Fragebogen ist den Anlagen beigelegt.

¹⁶ Die eigene Medienkompetenz wurde anhand einer fünfstufigen Notenskala bewertet.

wenigsten kompetent halten sich die Erzieherinnen bei den Medien Videokamera sowie Computer mit Anwendungssoftware als auch bei der Internetnutzung. Ihre Computer- und auch Internetkompetenz schätzen 31% mit befriedigend oder schlechter ein.

Medienausstattung und gemeinsame Nutzung:

Die Kindertageseinrichtungen sind teilweise recht umfassend mit Mediengeräten ausgestattet, wobei natürlich Kassettenrekorder, CD- oder DVD-Player und digitale Fotoapparate am weitesten verbreitet sind und auch am häufigsten gemeinsam mit den Kindern genutzt werden. Auch Computer mit Anwendungssoftware sind in Dreiviertel der Einrichtungen vorhanden, werden dort allerdings unterschiedlich intensiv genutzt. So werden sie in 50% der Einrichtungen nur 1- bis 2-mal pro Monat oder seltener genutzt. Ebenso verfügen weit weniger als 50% der Kindertageseinrichtungen über Fernseher, Videorekorder, Videokamera und Internetzugang. Und auch die gemeinsame Nutzung dieser Medien mit den Kindern findet nicht so häufig statt.

Abschließend muss auch festgehalten werden, dass ein Vorhandensein von Mediengeräten noch nichts darüber aussagt, ob sie für die Anzahl der betreuten Kinder in einem angemessenen Verhältnis zur Verfügung stehen und inwieweit die Nutzung medienpädagogisch motiviert ist.

Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung und Umsetzung:

Auf die offene Frage zu den Zielen und Aufgaben von Medienerziehung hatten 30% der Befragten keinerlei Vorstellungen. Bei den anderen 70% liegt der Fokus eindeutig auf einer sicheren Handhabung und den bewussten Umgang mit Medien bzw. der sinnvollen Auswahl von Medien. Danach folgt als Ziel die Informations- und Wissensaneignung durch Medien. Viele Erzieherinnen verbinden mit Medienerziehung vor allem den Einsatz von Medien (zu nicht-medienpädagogischen Zwecken), wie es auch an den aufgeführten Medienprojekten deutlich wird. Weitere Dimensionen von Medienkompetenz, wie z. B. Medien gestalten, sich mit Medien ausdrücken, Analyse von Medien und Medieninhalten, mit dem Unterhaltungsaspekt angemessen umgehen können oder auch moralische oder soziale Dimensionen etc., werden nur vereinzelt benannt. Es gibt allerdings auch einige (wenige) Erzieherinnen, die umfassendere Vorstellungen zur Medien-

erziehung haben und mehrere Teilaspekte von Medienkompetenz abdecken. Dies spiegelt sich auch in einigen der durchgeführten Projekte wieder, bei denen eine produktive Medienarbeit durch die Kinder im Vordergrund stand.

Auch gaben 39% der Befragten an, in den letzten 12 Monaten mit den Kindern ein Medienprodukt gestaltet zu haben. Die Aufzählungen zu den Medienprojekten lassen allerdings vermuten, dass hier einige Aktivitäten mitgezählt wurden, bei denen die Kinder lediglich „Statisten“ waren und Eltern bzw. Erzieherinnen bei Festen und Aufführungen gefilmt haben und danach die fertigen Filme angeschaut wurden.

Im Hinblick auf Materialien (Bücher, Zeitschriften, Internetportale), die für medien-erzieherische Arbeit in Kindertageseinrichtungen angeboten werden, gaben nur 34% der Erzieherinnen an, einige zu kennen. Konkrete Materialien konnten nur wenige benennen und auch nur 10% von ihnen hatten in den letzten 12 Monaten aus diesen Angeboten eine Projektidee umgesetzt.

Des Weiteren wurde bei den Fachkräften hinterfragt, wie wichtig sie Medien-erziehung und die Elternarbeit zur Medienerziehung im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen einschätzen. Positiv ist festzustellen, dass 80% der Befragten Medienerziehung für wichtig oder eher wichtig halten (Notendurchschnitt von 1,74). Allerdings liegen alle anderen Bildungsbereiche mit ihren Bewertungen von 1,00 bis 1,18 weit vor dem Bereich Medienerziehung. Selbst die medienpädagogische Elternarbeit wurde von den Erzieherinnen als bedeutender eingestuft (Wert von 1,49) und rangiert somit auf dem vorletzten Platz der Skala.

Dies erklärt sich vielleicht auch aus dem Umstand, dass die Zuständigkeit für die Medienerziehung hauptsächlich bei den Familien gesehen wird. Nur ein Drittel der Erzieherinnen sehen die medienpädagogische Verantwortung der Einrichtung bei 40% bis 50%.

Kenntnisse über Mediennutzung und Medienpräferenzen der Kinder:

Fast die Hälfte der Erzieherinnen gibt an, zum größten Teil zu wissen, welche Medien die Kinder in den Familien nutzen. Allerdings haben nur noch 21% der Erzieherinnen größtenteils eine Vorstellung darüber, wie viel Zeit die Kinder mit diesen Medien zu Hause verbringen. Im Hinblick auf die Medienvorlieben der Kinder geben auch fast die Hälfte der Befragten an, dass Ihnen zum größten Teil

die medialen Identifikations- und Lieblingsfiguren bekannt sind. Mit den Mediovorlieben im Einzelnen (Sendungen, Musik, PC-Spiele) kennen sie sich dagegen weniger aus. Rund Dreiviertel der Befragten sind nur teilweise oder weniger mit den medialen Vorlieben der Kinder vertraut.

Immerhin geben 55% der Erzieherinnen an, häufig bis sehr häufig beobachtet zu haben, dass die Kinder ihre Medienerlebnisse mit in das Spiel einfließen lassen. Aber auch hier greifen nur 16% von ihnen häufig diese Erlebnisse bewusst auf, um die Kinder bei der Verarbeitung der Medienerfahrungen zu unterstützen. 58% der Erzieherinnen gehen gelegentlich darauf ein und 21% nur selten.

Elternarbeit zur Medienerziehung:

In Bezug auf die von den Eltern ausgehende Initiative ergibt sich ein relativ homogenes Bild in der Befragung. 26% der Erzieherinnen geben an, dass Eltern nur gelegentlich Gesprächsbedarf signalisieren. Gut 70% tun dies nach Aussagen der Befragten selten oder nie.

Von sich aus geht die Hälfte der Erzieherinnen gelegentlich auf die Eltern zu – die andere Hälfte selten oder nie. Zum größten Teil (57%) erfolgen diese Gespräche als Reaktion auf Verhalten der Kinder. Ein Fünftel der Befragten (19%) regen diese Gespräche selbst an, ohne einen akuten Anlass zu haben und bei den anderen (24%) halten sich aktive und reaktive Anlässe die Waage. Bezüglich der Form der stattfindenden Gespräche geben die Hälfte der Erzieherinnen an, diese in kurzen Gesprächen, z. B. Tür- und Angel-Gesprächen zu handhaben. 31% thematisieren Medien im Rahmen von Elternabenden und 13% bei individuellen Elterngesprächen, z. B. Entwicklungsgesprächen.

Medienerziehung in der Zukunft:

58% der Erzieherinnen beantworteten die Frage, ob sie in einem größeren Umfang Medienerziehung praktizieren und/oder auf weitere Aspekte oder Medien ausdehnen würden, mit ja. Dabei sind ihnen für eine Umsetzung in den Einrichtungen vor allem folgende Aspekte wichtig:

- Möglichkeiten einer Weiterqualifizierung im Bereich Medien (34%),
- eine bessere Ausstattung mit Mediengeräten (25%),
- mehr „Freistellungszeit“ zum Einarbeiten in diese Thematik (24%) und
- mehr Unterstützung durch Kollegen, Leitung, Träger (10%).

11% der Fachkräfte haben sich zu der Frage nach einer vertiefenden Medien-erziehung noch keine Meinung gebildet und 31% von ihnen lehnen eine Inten-sivierung ab. Dazu werden folgende Begründungen angeführt:

- die Kinder konsumieren schon genug Medien (35%),
- verschiedene Gründe mit dem Tenor „lieber Bücher, Freispiel, menschliche Kontakte“ und der „Angst vor der Verkümmern von Sinne und Sprache und der Überforderung der Kinder durch Medien“ bzw. kein aktueller Handlungsbedarf (35%),
- Medienerziehung ist vor allem Aufgabe der Eltern (20%) und
- fehlende Motivation bzw. Unwichtigkeit von Medienerziehung (10%).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Ergebnisse der (Stichproben-) Untersuchung¹⁷ in Mecklenburg-Vorpommern in Bezug auf die Umsetzung von Medienerziehung ein ähnliches – nicht zufriedenstellendes – Bild vermitteln, wie die Studien aus Bayern und Nordrhein-Westfalen.

Die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen bezüglich der Ausstattung mit Mediengeräten haben sich zwar in den letzten Jahren zunehmend verbessert, allerdings kann immer noch nicht von optimalen Bedingungen gesprochen werden. Diese Ansicht teilen auch die Fachkräfte, bei denen eine bessere Medienausstattung an zweiter Stelle ihrer Wunschliste steht. Denn eine Reihe von medienpädagogischen Aktivitäten ist auf den Einsatz von Mediengeräten¹⁸ angewiesen. Allerdings hängt die Umsetzung von Zielen der Medienerziehung keineswegs nur von der technischen Ausstattung ab, sondern vielmehr kommen noch weitere Determinanten zum Tragen. Hier sind vor allem die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen auf Seiten der Erzieherinnen relevant.

Bei der privaten Nutzung von Medien zeigen sich die Fachkräfte in der Tendenz offen und aufgeschlossen. So schätzen sie auch ihre eigene Mediennutzungs-kompetenz recht positiv ein – mit einigen Abstrichen bei der Computer- und Internetkompetenz.

¹⁷ Aufgrund der kleinen Stichprobe von 38 Erzieherinnen können die Ergebnisse natürlich nicht als repräsentativ angesehen werden. Aussagen über Tendenzen lassen sich daraus sehr wohl gewinnen.

¹⁸ Zur Umsetzung der Medienerziehung sind auch eine Reihe von Handlungsformen und Methoden denkbar, die nicht auf die Verfügbarkeit von Mediengeräten angewiesen sind. Dabei stellen z. B. medienpädagogische Gespräche ein zentrales Element dar.

Diese durchweg positive Ausgangslage spiegelt sich bei den meisten Erzieherinnen weder bei den medienpädagogischen Kompetenzen noch bei den Vorstellungen und Ansichten zur Medienerziehung in adäquater Weise wieder.

So verfügen die Erzieherinnen vielfach nur über vage Vorstellungen von Medienerziehung, was sich dann auch auf der operationalen Ebene deutlich zeigt. Umfangreiche Medienprojekte, bei denen vor allem die aktive Medienarbeit der Kinder im Vordergrund steht, sind in der Praxis viel zu wenig anzutreffen. Auch die Mediennutzungsgewohnheiten in den Familien und die Medienpräferenzen der Kinder sind der Mehrheit der Fachkräfte nur teilweise und weniger bekannt. Und obwohl die Kinder häufig ihre Medienerlebnisse in das Spiel einfließen lassen, gehen die Erzieherinnen viel zu wenig darauf ein.

Außerdem würde auch ein Drittel der Fachkräfte Medienerziehung von sich aus nicht weiter vertiefen, da sie den Umgang mit Medien als eher problematisch betrachten.

Die Ergebnisse der Studie machen deutlich, dass auch in Mecklenburg-Vorpommern die Mehrheit der befragten Fachkräfte über ein unzureichendes Verständnis von Medienerziehung und deren Zielen verfügt.

Medienerziehung wird zwar von den Erzieherinnen größtenteils für wichtig/eher wichtig angesehen, dies hat aber kaum zu praktischen Konsequenzen bei der Umsetzung geführt. Und trotz der subjektiven Wichtigkeit rangiert der Bereich Medienerziehung auf dem letzten Rang im Vergleich der Bildungsbereiche. Die Gründe dafür könnten in der von den Fachkräften weniger empfundenen Dringlichkeit liegen. Zum einen wird die Verantwortung zur Medienerziehung vorrangig bei den Eltern gesehen, zum anderen wird Medienerziehung als Bildungsbereich im Rahmenplan von Mecklenburg-Vorpommern nicht explizit betrachtet, sondern nur im Kontext anderer Bildungsbereiche thematisiert. So fehlt im Medienbereich ein klares fachlich, fundiertes Konzept und somit Anknüpfungspunkte für die Erzieherinnen.

Allerdings könnten sich fast 60% der Fachkräfte durchaus vorstellen, sich stärker in der Medienerziehung zu engagieren, wenn die Rahmenbedingungen stimmen.

Als Fazit für alle drei Studien lässt sich als Ergebnis festhalten, dass Medienerziehung in der Praxis nicht zufriedenstellend umgesetzt wird. Im Hinblick auf die

wachsende Bedeutung von Medien und medialer Kommunikation ist es – gerade für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder – unbedingt notwendig, den Bereich der Medienerziehung einen höheren Stellenwert einzuräumen.

Für eine gelingende medienpädagogischen Praxis sehe ich dringenden Handlungsbedarf und möchte folgende Empfehlungen aussprechen:

- Sowohl in der Ausbildung zur Erzieherin als auch bei Fortbildungsmaßnahmen stellt ein fundiertes Verständnis von Medienerziehung die Grundlage dar. Erst auf dieser Basis können weitere Anregungen greifen, um eine umfassende medienpädagogische Kompetenz aufzubauen und in der Praxis umzusetzen. Daher ist es wichtig bei den Aus- und Fortbildungsmaßnahmen aufzuzeigen, was Medienerziehung ist, welche Ziele aus welchen Gründen mit diesem Bereich zu verbinden sind, weshalb Medienerziehung in den Kindertageseinrichtungen notwendig ist¹⁹ und wie eine Umsetzung – gegebenenfalls auch ohne aufwendige Maßnahmen – aussehen kann. Daneben sollte die Bedeutung von Medienerziehung im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen genauso herausgestellt werden wie Verknüpfungspotenziale der Bereiche untereinander.
 - So wird empfohlen, Medienerziehung in der Erzieherinnenausbildung als eigenständigen Bereich fest zu verankern. Somit können alle angehenden Fachkräfte erreicht und frühzeitig sensibilisiert werden.
 - Des Weiteren ist es wichtig, die Fachkräfte in den Einrichtungen im Bereich der Medienerziehung weiterzubilden. Hier würde sich anbieten, das bestehende System der Fachberaterinnen mit einzubeziehen. Nach erfolgter Fortbildung der Fachberaterinnen könnten diese als „Multiplikatoren“ in den Einrichtungen neben Unterstützungs- auch Weiterbildungs- und Steuerungsfunktionen übernehmen. Auch in diesem Punkt ist eine enge medienpädagogische Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig, um ein gemeinsames Verständnis von Medienerziehung aufzubauen und erfolgreich umzusetzen.

¹⁹ Über Hintergrundwissen in Bezug auf Medienerleben, -verständnis und -handeln von Kindern zu verfügen zählt dabei genauso dazu wie einen Überblick über die Medienangebote zu haben, um zu wissen, womit sich die Kinder beschäftigen.

- Ein weiterer Punkt wäre eine bessere Ausstattung an Mediengeräten in den Einrichtungen, um optimale Rahmenbedingungen und gleiche Chancen für alle Kinder zur Verfügung zu stellen.

(vgl. Six/Gimmler 2007a, S. 290ff.; vgl. Six/Gimmler 2007b, S. 4-6)

Das Fundament für alle vorigen Überlegungen muss m. E. eine konzeptionelle Verankerung des Bereichs Medienerziehung in den Bildungsvereinbarungen der Länder sein – so wie es beispielsweise im Bayerischen Rahmenplan erfolgt ist. Dies würde den Stellenwert von Medienerziehung verdeutlichen und eine wichtige Grundlage darstellen, um mit den oben aufgeführten Maßnahmen darauf aufzubauen.

3. Förderung von Medienkompetenz in den Kindertageseinrichtungen

Aufbauend auf die vorigen Kapitel wird es nun darum gehen, das Konzept der Medienkompetenz weiter auszuarbeiten, um die theoretischen Dimensionen der Medienkompetenz weiter mit „Leben zu füllen“. Die Grundlage dafür bilden zunächst Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung des Medienhandelns der Kinder. Des Weiteren werden geschlechtsspezifische Aspekte im Vorfeld thematisiert, bevor konkrete medienpädagogische Handlungsempfehlungen für den Erziehungsalltag abgeleitet werden. Ziel ist es, dem Begriff der Medienkompetenz – mit klaren Zielvorstellungen und praktischen Umsetzungsvorschlägen – mehr pädagogische Spezifität zu geben.

3.1. Medienpräsenz und Medienhandeln im Altersverlauf

Medienkompetenz ist nicht gleich Medienkompetenz. Das medienkompetente Handeln eines Erwachsenen unterscheidet sich natürlich von dem eines Kindes. Denn der Erwerb von Medienkompetenz ist ein Prozess, der sich erst sukzessive ausdifferenziert. Deshalb ist es gerade im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz von Bedeutung, wie sich diese bei Kindern in den unterschiedlichen Alters- und Entwicklungsstufen unterscheiden.

Wie bereits in Kapitel 1.2. ausführlich dargestellt, ist die Ausformung von Medienkompetenz beim Kind entwicklungspsychologisch an die kognitive, sozial-moralische und emotionale Reife und an die altersspezifischen Formen der Welt- und Medienaneignung gebunden. So kann man sagen, dass jedes Altersstadium seine zentralen Medien, Zugänge und Präferenzen hat sowie seine spezifischen Möglichkeiten, die Medien eigenständig in Gebrauch zu nehmen oder auch aktiv mit ihnen zu arbeiten.

Das nachfolgende Schaubild²⁰ zeigt auf, welche Medien in den verschiedenen Altersstadien präsent sind. Damit lassen sich – gerade auch im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz in den Kindertageseinrichtungen – gezielt Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit den Medien ableiten. Denn entsprechend des jeweiligen Alters-/Entwicklungsstandes lassen sich unterschiedliche Schwerpunkte des kindlichen Medienumgangs identifizieren.

²⁰ Das Schema wurde vom Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF) München erstellt. Es ergänzt entwicklungspsychologische Erkenntnisse um Befunde und Erfahrungen aus medienpädagogischen Forschungen und aus praktisch-pädagogischen Projekten mit Kindern.

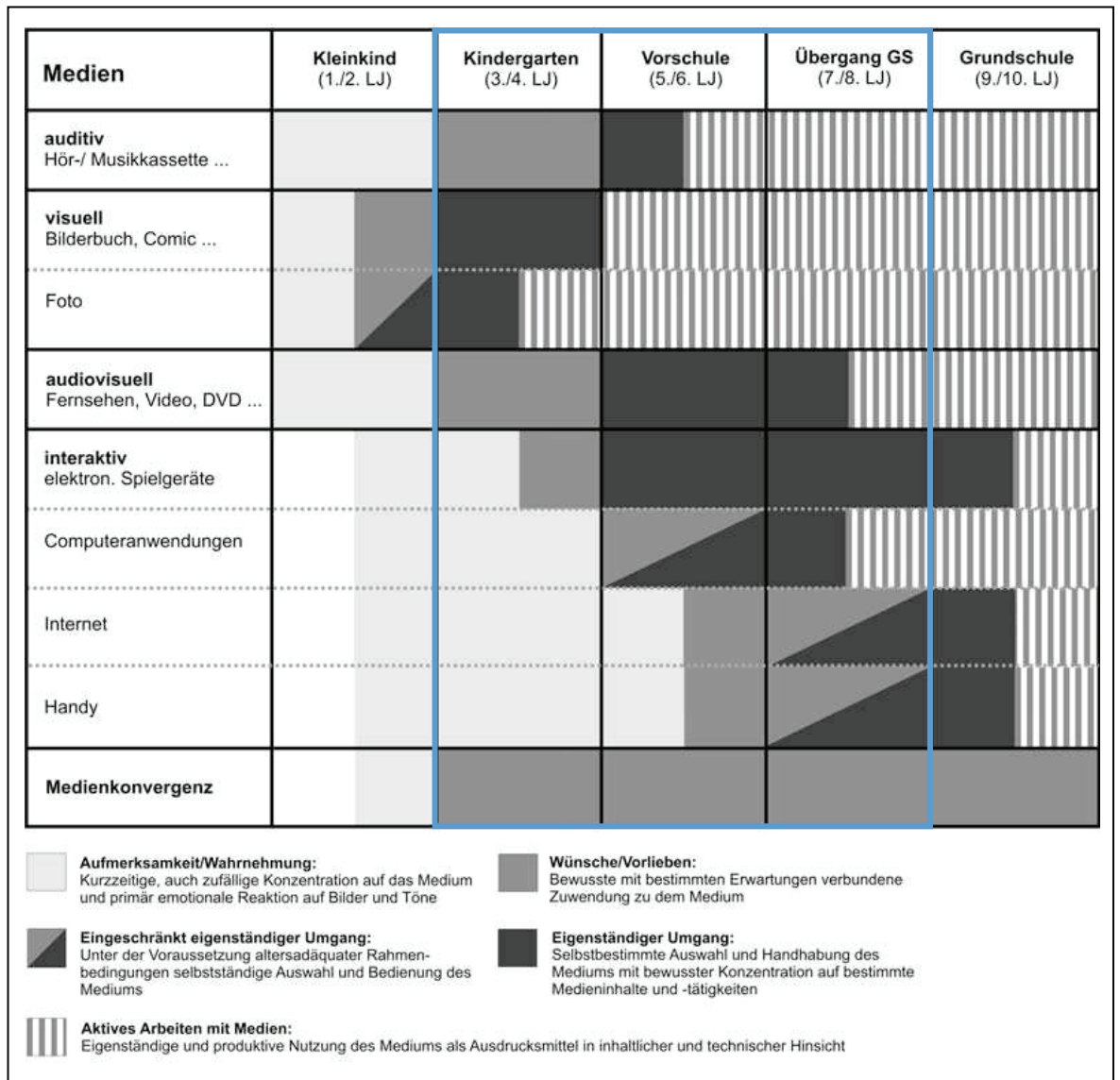


Abb. 4: Was können Kinder in welchem Alter mit Medien machen?

Quelle: Theunert/Demmler 2007b, S. 4

Für eine erzieherische Begleitung des Medienumgangs sind folgende Entwicklungsschritte von Bedeutung: (vgl. Theunert/Demmler 2007a, S. 99-106; vgl. Theunert/Demmler 2007b, S. 3-5)

- 1.) Säuglinge und Kleinkinder sind in den familiären Medienalltag integriert und kommen von Anfang an mit den von den Eltern/Familien genutzten Medien in Berührung und ohne dass sich die Eltern oftmals über die Medienkontakte wirklich bewusst sind. So nehmen die Kinder in diesem Altersstadium Medien primär als optische und akustische **Reizquelle** und als zu be"greifenden" Gegenstand wahr. Und auch die konvergente Medienwelt (Hörkassette, Plüschtier, Bilderbuch) hat die Kleinkinder als Zielgruppe fest im Blick.

- 2.) Ungefähr ab dem 3. Lebensjahr beginnen die Kinder von der bloßen Reizquelle und Gegenständlichkeit der Medien zu abstrahieren und entdecken deren Funktionen und Inhalte. Dabei versuchen sie zunehmend Medien, wie z. B. den Kassettenrekorder selbst zu bedienen. Das Medienverständnis der Kinder beginnt sich zu entwickeln und wird jetzt sukzessive ausgeformt. Denn je mehr die Kinder die Medien verstehen, desto mehr wollen sie sich diese zu Nutze machen. So prägen sich schnell **Wünsche und Vorlieben** in Bezug auf die einzelne Medien aus. Sehr früh ist das z. B. bei den audiovisuellen Medien der Fall. Der Fernseher stellt hier ganz klar das Leitmedium dar. Natürlich nehmen auch die Angebote der konvergenten Medienwelt durch die Mehrfachvermarktungen von Medienprodukten zu. Auch das übrige Medienensemble wird von den Kindern mehr und mehr entdeckt und mit Erwartungen verknüpft. Ab diesem Zeitpunkt werden die Medien sukzessive zu wichtigen Erfahrungs- und Handlungsräumen für die Kinder. Hier muss nun eine pädagogische Auseinandersetzung mit den Medien anknüpfen. Einerseits sollte der Medienumgang mit den von den Kindern favorisierten Medien im Vordergrund stehen, andererseits können auch weitere Medien und Angebote die Perspektive der Kinder erweitern.
- 3.) Einen nächsten zentralen Schritt stellt der **eigenständige Medienumgang** dar. D. h. Kinder sind jetzt in der Lage, sich für bestimmte mediale Inhalte oder Tätigkeiten selbst zu entscheiden und die dafür notwendigen Medien auch selbständig zu handhaben. Die Vorstufe – der **eingeschränkt eigenständige Umgang** – bedeutet, dass die Kinder mit entsprechender Unterstützung auch komplexere Medien, wie z. B. das Internet, nutzen können. Bis zum Schuleintritt haben die Kinder das Medienensemble größtenteils eigenständig in Gebrauch und nutzen es alltäglich als Orientierungs-, Wissens- und Kompetenzquelle sowie als Kommunikationsmittel. Der erzieherische Bezug zum Medienumgang kann nun zunehmend komplexer gestaltet werden.
- 4.) Medienpädagogisch bedeutsam ist der Zeitpunkt, zu dem ein **aktives Arbeiten mit Medien** möglich ist. Dabei wird als aktives Arbeiten vor allem der eigenständige und produktive Umgang von Medien als Ausdrucksmittel verstanden. Für Hör- und Fotomedien ist dies schon sehr früh der Fall. Komplexere Medien, wie z. B. Computer und Video erweitern dann sukzessive

die Handlungsmöglichkeiten. So lassen sich mit diesen Medien auch schon in den Kindertageseinrichtungen vielfältige, aktive Projekte umsetzen.

Als Grundlage für eine medienpädagogische Auseinandersetzung in den Kindertageseinrichtungen sollten neben einem medienpädagogischen Hintergrundwissen vor allem aber Beobachtungen der Kinder²¹ als auch der Austausch mit den Eltern dienen. Nur so kann man die (Medien-)Erfahrungen, Interessen und Erwartungen der Kinder erkennen und sehen, welche Medien sie bereits nutzen bzw. wie eigenständig sie mit diesen schon umgehen können. Auf diesem Wissen lässt sich aufbauen und die Handlungsmöglichkeiten der Kinder individuell und kontinuierlich erweitern. Dabei spielen auch geschlechtsspezifische Überlegungen eine Rolle, die im Anschluss kurz thematisiert werden.

3.2. Geschlechtersensible Medienerziehung

Wie bereits in Kapitel 1.3. angesprochen, existieren bei Jungen und Mädchen hinsichtlich des Medienumgangs unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten und Herangehensweisen, die sich im Einzelnen sehr vielschichtig gestalten. Für die pädagogische Praxis stellt sich daher immer wieder die Frage, wie eine geschlechtersensible Medienerziehung in den Kindertageseinrichtungen aussehen kann. Recherchen über genderbewusste Projekte²² haben aufgezeigt, dass in der medienpädagogischen Praxis in erster Linie die Etablierung einer monoedukativen Umsetzung, also einer Geschlechtertrennung, vorzufinden ist²³. Ausgangspunkt dieses Ansatzes bilden die sozialen Interaktionen der Mädchen und Jungen in der Gruppe. Hier sollen Freiräume geschaffen werden, die ein Ausprobieren und Experimentieren mit Medien ermöglichen, ohne dass geschlechtsspezifisches Konkurrenzdenken und Hierarchisierung diesen Prozess einengen oder verhindern. Diese „Gegensteuerung“ kann ausgleichend wirken und stellt damit

²¹ Das oben vorgestellte Schema des JFF stellt als Überblick und Orientierung eine sinnvolle Grundlage dar. Allerdings kann eine individuelle, gezielte Förderung immer nur am jeweiligen Entwicklungsstand und den Erfahrungen des Kindes selbst festgemacht werden. Meine persönlichen Erfahrungen haben als Beispiel gezeigt, dass sich die Kinder in der Tendenz einzelne Medien schon frühzeitiger zu eigen machen als in der Übersicht ausgewiesen.

²² Dabei geht es um die bewusste Berücksichtigung der Geschlechterthematik in der medienpädagogischen Praxis. Die meisten Aktivitäten werden heutzutage sicherlich ohne geschlechterspezifische Überlegungen und Planungen durchgeführt.

²³ Hierbei überwiegen die Angebote für Mädchen – der Schwerpunkt liegt im Bereich der Technikförderung.

eine vielversprechende Perspektive dar. Es besteht aber auch die Gefahr, dass diese geschlechtergetrennten Aktivitäten auf die Jungen und Mädchen geschlechtspolarisierend wirken. Dann würde sich der Effekt „typisch Mädchen“ oder „typisch Junge“ noch verstärken. (vgl. Luca/Aufenanger 2007, S. 178-192) Geschlechtersensible medienpädagogische Arbeit bedeutet also immer ein genaues Abwägen von Interessen, Bedürfnissen, Zielen und möglichen Konsequenzen. Die Entscheidung für eine monoedukative oder koedukative Praxis sollte bewusst erfolgen und im Anschluss reflektiert werden.

Folgende Prinzipien dienen als Orientierung für eine geschlechtssensible Medienarbeit: (vgl. Schwarzer 2009, S. 85ff.; vgl. Eble 2006, S. 62f.)

- Vorlieben und Fähigkeiten zunächst subjektorientiert betrachten und überprüfen, aber auch
- Jungen und Mädchen mit ihren (unterschiedlichen) geschlechtsspezifischen Medienerfahrungen wahrnehmen, sie unterstützen und neue – auch gegengeschlechtliche – Erfahrungen ermöglichen,
- Interessen und Belange beider Geschlechter in gleichem Maße erkennen und achten (keine abwertenden Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen),
- Erfahrungsräume für Mädchen und Jungen schaffen, bei denen sie adäquat in monoedukativen oder koedukativen Gruppen ihre eigenen spezifischen Handlungskonzepte erproben und die gemachten Erfahrungen reflektieren können,
- Jungen und Mädchen einen gleichberechtigten Zugang zu den Medien ermöglichen (Zeit, Nutzungsmodifikation wird gemeinsam festgelegt),
- genderbewusste Sprache in den Projekten verwenden (beide Geschlechter in der Sprache sichtbar machen; wer was macht wird genau benannt).

Jede Fachkraft sollte sich in Bezug auf die Medienerziehung – wie auch bei allen anderen Bildungsbereichen – darüber im Klaren sein, dass sie allein durch ihre Person, d. h. durch ihre Interessenlagen, Motivationen, Erwartungen etc. geschlechtsspezifisches Verhalten transportiert.

Abschließen möchte ich mit einem Zitat von Klaus Schwarzer, der das Wesentliche einer geschlechtssensiblen Praxis wie folgt beschreibt: „Geschlechtssensible Medienarbeit schafft Möglichkeiten, Träume, Talente und Lebensmöglichkeiten ohne Einschränkung auf Geschlechterklischees zu

formulieren und selbstverständlich umzusetzen. Sensible und gezielte Förderung dient dabei der Orientierung, des Ausprobierens und einer (Neu-)Positionierung und erweitert somit auch Toleranzgrenzen.“ (Schwarzer 2009, S. 87)

3.3. Medienpädagogische Ziele und Handlungsempfehlungen für die Praxis

Wie bereits im Kapitel 2.1. ausgeführt besteht das Oberziel der Medienerziehung darin, die Kinder im Prozess der Aneignung von Medienkompetenz²⁴ zu begleiten und zu unterstützen. Dabei lässt sich die medienpädagogische Aufgabenstellung wie folgt zusammenfassen: „Auf der Basis des entdeckenden Lernens und eingebunden in alltagsrelevante Kontexte gilt es, die Kinder anzuregen, die Medien und Techniken gesellschaftlicher Kommunikation zu begreifen, zu nutzen und sie selbstbestimmt und kreativ zu gestalten. Neben der kreativen Nutzung sollen den Kindern Medien als Mittel kommunikativen Handelns nahe gebracht und Reflexionsmöglichkeiten über Medien und Medienangebote geschaffen werden.“ (Theunert/Demmler 2007a, S. 108)

Dieser Prozess gestaltet sich als ein Wechselspiel aus gezielter Förderung und selbsttätiger Kompetenzerweiterung der Kinder.

Dabei umfassen der Erwerb von Medienkompetenz und damit auch die pädagogische Begleitung durch die Fachkräfte die folgenden drei Bereiche:

- 1.) Bildung durch Medien,
- 2.) Bildung mit Medien und
- 3.) Bildung über Medien.

Diese werden nachfolgend im Einzelnen erläutert²⁵. Zusätzlich werden praktische Anregungen und Beispiele gegeben, um eine bessere Umsetzung in den Einrichtungen zu ermöglichen.

- 1.) „**Bildung durch Medien**“ betrachtet Medien als Orte informellen Lernens, welche die Ausformung der medienbezogenen Fähigkeiten unterstützen, wenn sie als Orientierungs- und Wissensquellen den Kindern im Alltag zur Verfügung stehen.

²⁴ Dies bezieht sich auf alle Dimensionen der Medienkompetenz. (siehe dazu S. 23/24)

²⁵ Diese Beschreibungen richten sich speziell an die Altersgruppe der Vorschulkinder (3 - 7 Jahre).

Folgende Kompetenzen sind hier relevant:

- mit Medien bewusst und kontrolliert umgehen (z. B. Einbettung in vielfältige Freizeitaktivitäten, zeitliche Limitierung der Mediennutzung, Auswahl aus den umfangreichen Angeboten treffen, Risikopotentiale des Mediengebrauchs in den Grundzügen erfassen),
- Medienerlebnisse emotional und verbal verarbeiten (z. B. Balance zwischen Relativierung und Distanzierung finden),
- Funktionswissen zur selbständigen Mediennutzung erlangen (z. B. PC-Programme starten, Sender auswählen),
- Medienverständnis erweitern (z. B. in Bezug auf Format- und Genrewissen),
- Medieninhalte und -botschaften durchschauen und kritisch reflektieren (z. B. Realität von Fiktion und Virtualität unterscheiden, Werbeabsichten erkennen, vermittelte Rollenklischees reflektieren),
- hochwertige Medienangebote (z. B. gute Filme und Computerprogramme) kennenlernen und darüber ein Qualitätsbewusstsein entwickeln.
(vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 233f.)

Zu diesem Bereich möchte ich exemplarisch auf drei medienerzieherische Aktivitäten näher eingehen.

Kinder benötigen regelmäßig Gelegenheit, um ihre Medienerlebnisse kindgemäß zu verarbeiten. Daher sollte in jeder Einrichtung spielerischer und kreativer Raum für die Auseinandersetzung mit den Medienerlebnissen geschaffen werden. So kann man mit den Kindern z. B. über ihre Lieblingssendungen, -figuren, -musik etc. ins Gespräch kommen oder auch bestimmte lustige oder beängstigende Filmszenen besprechen²⁶. Wichtig bei dieser Reflexion ist, die Kinder dabei zu unterstützen sich auszudrücken. Nun reicht der sprachliche Ausdruck bei den meisten Kindern in dieser Altersstufe oft nicht aus, um eine hinreichende Tiefe zu erreichen. Um nun dem Eindruck der Kinder auch einen Ausdruck zu verleihen, bieten sich symbolische Darstellungsmöglichkeiten an. Typische Bearbeitungsweisen sind z. B. Malen/Zeichnen, Gestalten, Rollenspiel, Verkleiden, Bewegung-,

²⁶ Dabei stellen die Gespräche über Medienvorlieben und –gewohnheiten der Kinder einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die pädagogische Arbeit dar.

Tanz- und musikalische Ausdrucksspiele. Diese symbolischen Darstellungsformen unterstützen die Kinder bei der kognitiven und emotionalen Verarbeitung ihrer Erlebnisse und liefern den Erzieherinnen Anknüpfungspunkte für sprachliche Auseinandersetzungen. Diese Methode kommt ganz ohne Medieneinsatz aus und ermöglicht eine vielfältige Bearbeitung von Themen. So bieten sich in diesem Kontext z. B. auch die Thematisierung von geschlechtsspezifischen Aspekten an. Denn die sich derzeit auf dem Markt befindlichen Produkte für Kinder, egal ob Angebote im Fernsehen oder im Computerspielbereich, sind teilweise stark von geschlechtsstereotypen Handlungsmustern geprägt. Nun ist es aber gerade diese Altersstufe, die sich besonders stark mit der Findung ihrer geschlechtlichen Identität auseinandersetzt. Sie sind diesbezüglich sehr aufmerksam und vergewissern sich – natürlich auch durch die medialen Angebote – was ein „richtiger“ Junge oder ein „richtiges“ Mädchen ausmacht. Hier ist eine Begleitung der Fachkräfte notwendig, um eine Reflexion von Geschlechterrollen bei den Kindern zu unterstützen. Dazu kann auch die Einbeziehung solcher Beispiele zählen, die diese Stereotypen gezielt unterbrechen oder überwinden. So ist etwa die Medienfigur „Wickie“ nicht durch starke geschlechtsspezifische Zuordnungen eingeschränkt und kann damit sowohl Mädchen als auch Jungen zur Identifikation dienen. Ein weiteres Beispiel für vielfältige Gesprächsmöglichkeiten über die Rolle der weiblichen „Heldinnen“ bietet die Figur „Pippi Langstrumpf“. Auch für dieses Thema bieten sich zur Bearbeitung symbolische Ausdrucksformen an. (vgl. Grell 2007, S. 175-178)

Eine weitere medienpädagogische Aktivität stellt das Heranführen der Kinder an hochwertige Medienangebote dar. Natürlich ist auch hier eine kritische Auswahl der benutzten Programme oder Sendungen notwendig. Bei diesem Auswahlprozess lassen sich die Kinder sehr gut mit einbeziehen. Wenn es z. B. um die Bewertung von Lern- und Spielesoftware geht, kann die Rolle der Experten sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern eingenommen werden. So könnten die Kinder die Software aus ihrer Sicht, z. B. nach Kriterien der Akustik, optischer Aufmachung, Bedienung etc. bewerten. Dies ist eine sehr gute Möglichkeit, damit die Kinder ihr Qualitätsbewusstsein entwickeln bzw. ausbauen können. Aber auch hochwertige Fernsehsendungen können sinnvoll und gezielt in

den Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden, um z. B. Alltagsfragen der Kinder nachzugehen.²⁷

Als letztes Beispiel möchte ich mit einem kurzen Verweis auf das Thema „Werbebotschaften erkennen und durchschauen“ abschließen. Die Werbemaschinerie hat schon sehr früh erkannt, dass man über die Kinder an den Geldbeutel der Eltern kommt und sie somit als wichtige Zielgruppe in den Blick genommen. Ob der Joghurt, die Tafel Schokolade oder das Spielzeug – Werbung gehört zur Lebenswirklichkeit der Kinder. Die Fähigkeit mit Werbung richtig umzugehen ist aber nicht angeboren, sondern muss erlernt werden. Und dabei geht es nicht darum, Werbung zu verhindern, sondern den Kindern aufzuzeigen, was Werbung will, welche unterschiedlichen Werbeformen es gibt, was Werbung für das eigene Fühlen und Handeln bedeutet und wie man mit ihr vernünftig umgehen kann. Als Ergebnis der Studie „Alles Werbung, oder was?“ hat der Medienpädagoge Norbert Neuß ein Konzept zur medienpädagogischen Vermittlung von Werbekompetenz erstellt. Mit dem konzipierten Baukasten „Kinder und Werbung“²⁸ stehen den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen Materialien und Anregungen zur Verfügung, um die Werbekompetenz der Kinder zu fördern. So können Kinder auf spielerische Weise lernen, sich in der Medienwelt zu orientieren. (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2006, S. 1-7)

2.) Der Bereich „**Bildung mit Medien**“ betrachtet Medien als gezielt eingesetzte Lernwerkzeuge zum Zwecke der Weltaneignung und kulturellen Teilhabe.

Folgende Kompetenzen sind hier relevant:

- medienbezogene Fertigkeiten erwerben (z. B. Funktionen des Computers anwenden),
- Wissen gezielt durch mediale Angebote erweitern (z. B. Lernen mit Computer-Software, Kindersuchmaschinen als Rechercheinstrument einsetzen, Informations- und Wissenssendungen nutzen),
- Medien als Gestaltungs- und Ausdrucksmittel nutzen (z. B. Arbeiten mit Mal- und Textprogrammen sowie anderen Gestaltungsprogrammen),

²⁷ Siehe dazu auch das Beispiel zur medienbasierten Wissenserweiterung auf S. 50.

²⁸ Zum Teil kann dieser Baukasten kostenlos über die Medienzentren der Bundesländer ausgeliehen werden. Ansonsten ist er über den kopaed-Verlag oder den Buchhandel zu beziehen.

- Medien als Kommunikations- und Interaktionsmittel kennen lernen (z. B. mit Audio-/Videogeräten Interviews durchführen, mit anderen über das Internet kommunizieren oder mit Computermedien interaktive Erfahrungen machen),
 - Medien aktiv selbst produzieren (z. B. Bildergeschichten, Hörspiele und Videofilme herstellen).
- (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 234)

Auch für diesen Bereich möchte ich einige medienerzieherische Aktivitäten vorstellen.

In Bezug auf die medienbasierte Wissenserweiterung bietet sich nicht nur der Einsatz von Lernsoftware²⁹ an, sondern auch die gezielte Nutzung hochwertiger Fernsehsendungen. So liefern zahlreiche Wissens- und Informationssendungen³⁰ gute Ansatzpunkte, das Wissen der Kinder zu erweitern und vor allem selbst aktiv tätig zu werden – ob nun als konkrete Beantwortung einer „Kinderfrage“ oder als Ausgangspunkt, um den Entdecker- und Forscherdrang der Kinder zu unterstützen. Auch hier sind vielfältige thematische Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Bildungsbereichen denkbar. Wichtig dabei ist, dass die Kinder die Themen und Inhalte der Sendungen nicht nur passiv konsumieren, sondern auch die Möglichkeit haben, selbst aktiv zu werden, indem sie sich im Anschluss ausprobieren oder experimentieren können.

Diese Vorgehensweise bietet nicht nur die Chance, (einseitige) Sehgewohnheiten der Kinder durch das Kennenlernen hochwertiger Medienangebote zu erweitern, sondern liefert auch Antworten und Impulse, um ihre Wissbegierde zu befriedigen und sich intensiv mit neuen Dingen auseinanderzusetzen. Denn Kinder sind von Natur aus neugierig auf die Welt und sie lieben es, alltäglichen Fragen auf den Grund zu gehen. Dies lässt sich durch mediale Angebote sehr gut begleiten.³¹

²⁹ Empfehlungen zu Spiel- und Lernsoftware z. B. unter www.feibel.de. Sprachlernsoftware z. B. auf www.schlaumaeuse.de

³⁰ Zu den empfehlenswerten (Wissens-)Sendungen zählen z. B. „pur+“, „logo!“, „Wissen macht Ah!“, „Löwenzahn“, „Willi wills wissen“ (ARD/ZDF bzw. KIKA); „Wow – die Entdeckerzone“, „Dragonfly TV“ oder auch Kunst- und Bastelsendung „Art Attack“ (Super RTL). Viele nützliche Informationen dazu sind auch unter www.flimmo.de und www.schau-hin.info zu finden.

³¹ Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die einzelnen Bereiche miteinander verzahnt sind und bei medienerzieherischen Angeboten natürlich oft mehrere (Kompetenz-)Bereiche angesprochen werden.

Ein sehr bedeutender Punkt in diesem Bereich stellt die aktive Medienarbeit dar, bei dem die Kinder selbst schöpferisch tätig werden können. Sie bietet den Kindern die Möglichkeit, sich mit Hilfe von Medien mit sich und der Umwelt auseinander zu setzen und diese gezielt als Werkzeuge für kreative Prozesse zu nutzen. Das gestalterische Potential der Medien lässt sich dabei sehr gut spielerisch erforschen. Darüber hinaus eröffnet die Erstellung eines Medienprodukts auch vielfältige handlungsorientierte Lernfelder.

Aktive Medienarbeit mit Kindern stellt allerdings bestimmte Voraussetzungen an ihre Zielgruppe. Zum einen hängt dies natürlich vom Medium selbst ab, zum anderen auch sehr stark von den entwicklungsbedingten Fähigkeiten und Bedürfnissen der Kinder (siehe auch Kapitel 1.2. und 1.3.). So können Kinder ab drei Jahren schon weitgehend selbständig mit Medien umgehen, die nur einen Sinn ansprechen. Medienprojekte in Form von Fotos oder kurzen Audiosequenzen lassen sich in dieser Altersgruppe bereits erfolgreich umsetzen. Mit zunehmendem Alter können die Projekte dann komplexer werden. Allerdings ist darauf zu achten, dass die Kinder daran Spaß haben und nicht überfordert werden. Da auch ältere Kinder von 5 – 6 Jahren noch nicht vollständig in der Lage sind Mediengeräte oder Programme zu bedienen, muss die aktive Medienarbeit eventuell auf begreif- und gestaltbare „Teilleistungen“ für die Kinder herunter gebrochen und durch eine (technische) Unterstützung von Fachkräften ergänzt werden. (vgl. Anfang/ Demmler 2006, S. 47-50)

Einige Beispiele für eine aktive Medienarbeit in Kindertageseinrichtungen werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die Fotoarbeiten mit Kindern bieten sich aufgrund der leichten Handhabung förmlich an. Die Bedienung einer Digitalkamera – auch mit den wichtigsten Grundfunktionen, wie z. B. dem Zoom – haben Kinder recht schnell raus. Damit können sie nun losziehen und ihre Umwelt erkunden. Und auch das sich anschließende Hochladen und Auswählen der Bilder – sei es auf dem Computer in der Einrichtung oder über den Selbstbedienungsautomaten in einer Drogeriefiliale, können die Kinder schon relativ selbständig übernehmen. So lassen sich z. B. ganz einfach Bilderrätsel erstellen. Die Kinder machen Detailaufnahmen von Gegenständen aus ihrer Umgebung und lassen die entstandenen Fotos von anderen Kindern erraten. Auch Memoryspiele können so von den Kindern mit

eigenen Motiven gestaltet werden. Ob zu einem ganz speziellen Thema, zu Ausflügen oder zu spontanen Ideen – alles ist denkbar. Diesbezüglich bietet sich auch die thematische Erstellung von Collagen an. Des Weiteren können die Kinder die Kamera auch zu Dokumentationszwecken ihrer Bildungsprozesse einsetzen. Dabei können sie bestimmte Situationen oder ihnen wichtige selbst hergestellte Konstruktionen, Zeichnungen oder sonstige Dinge festhalten und in ihr Portfolio aufnehmen. Je nach Entwicklungsstand können die Fertigkeiten im Umgang mit der Kamera erweitert werden. Dazu zählt auch der Einsatz entsprechender Bildbearbeitungsprogramme.

In Abhängigkeit vom Alter bieten sich auch verschiedene Audio- und Videoprojekte an. So wird z. B. ein Bilderbuch zu einem Hörbuch. Die Grundlage bildet ein Bilderbuch, das mit den Kindern gemeinsam angeschaut wird. Eine Empfehlung ist z. B. das Buch von Maurice Sendak: „Wo die wilden Kerle wohnen“, welches ich selbst schon – mit viel Spaß – vertont habe. Mit Hilfe von Instrumenten (wie Triangel, Klanghölzer, Rassel, Xylophon, Zimbel, Trommel etc.) können die Einzelsequenzen mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden. So lassen sich beispielsweise den mitwirkenden Figuren oder auch einzelnen Situationen bestimmte Klänge/Instrumente sowie „Monsterstimmen“ zuordnen. Die fertig vertonte Geschichte wird dann mit Mikrofon und Recorder aufgezeichnet und im Anschluss präsentiert. Von vielen beliebten Kinderbüchern gibt es in den Medienzentralen mittlerweile Dia-Serien, die sich ideal für diese Vertonungen verwenden lassen.

Audiogeräte bieten viele weitere Einsatzmöglichkeiten. So können die Kinder mit Hilfe von Audiogeräten beispielsweise Geräusche „sammeln“ und zu einem Hörquiz verarbeiten. Oder auch zu den aufgenommenen Geräuschen einfache Geschichten entwickeln, die dann zusammen mit den Geräuschen ebenfalls aufgezeichnet werden können.

Auch die Arbeit mit Video bietet eine breite Palette an Themen und Umsetzungsmöglichkeiten: von Folienanimationen, Stabpuppengeschichten und Trickfilme bis hin zu kitaeigenem Fernsehen oder auch die Arbeit als Reporter.

In diesem Zusammenhang kommt der pädagogischen Arbeit mit dem Computer einen besonderen Stellenwert zu, da über dieses Medium die verschiedenen Medien und auch die unterschiedlichen Themen miteinander verknüpft werden

können. Ob Malen am Computer, das Gestalten von Einladungskarten, das Erstellen von Musikstücken und kleinen Fotogeschichten bis hin zu multimedialen Produktionen gibt es zahlreiche Umsetzungsformen. (vgl. Anfang/Demmler 2006, S. 50-52)

Die aktive Medienarbeit zeichnet sich methodisch durch die Lernprinzipien handelndes Lernen, exemplarisches Lernen und Gruppenarbeit aus. (vgl. Schell 2009, S. 9ff.) Abschließen möchte ich mit der Schlussbemerkung von Fred Schell: „Die Erfahrungen mit aktiver Medienarbeit sind äußerst positiv: Aktive Medienarbeit kann die Auseinandersetzung mit sozialer Realität erheblich intensivieren, ermöglicht und fördert die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz und, was für Lernprozesse äußerst wichtig ist, sie macht den beteiligten viel Spaß.“ (Schell 2009, S. 13)

3.) Der Bereich „**Bildung über Medien**“ betrachtet die Medien selbst als eigenständigen Bildungsinhalt. Dabei werden die Einzelmedien als auch deren Verzahnung in der konvergenten Medienwelt in den Blick genommen.

Folgende Kompetenzen sind hier relevant:

- Medientechnik verstehen (Funktionsweisen und technische Möglichkeiten erkunden, z. B. wissen, wie die Bilder ins Fernsehen oder die Musik ins Radio kommen,)
- Mediensysteme kennen (öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunk unterscheiden),
- Medienverbände, Verzahnung von Medien und Merchandising durchschauen (z. B. Vermarktung von Medienmarken und den Konsumzwang erkennen, wenn z. B. Figuren wie Bob der Baumeister als Fernsehserie, Buch, Spielzeug, Kleidung etc. vermarktet wird).

(vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, S. 234)

Medienpädagogische Aktivitäten in dem Bereich „Bildung über Medien“ richten sich in erster Linie an 5- bis 7-jährige Kinder, da für eine Auseinandersetzung mit diesen Themen i. d. R. ein „tieferes“ Medienverständnis³² erforderlich ist.

Ein Projektbeispiel wäre das gemeinsame Erkunden zur Entstehung von Fernsehbildern und die Funktionsweise des Fernsehens. Auch wenn das Modellprojekt der Medienstelle Augsburg „Kinder kriechen durch die Röhre“³³ schon etwas älter ist, liefert es auch heute noch viele Anregungen und Umsetzungsideen für Fachkräfte. In spielerischer Form erfahren die Kinder wie die Fernsehbilder entstehen und in das Fernsehgerät kommen. Darüber hinaus lernen sie, dass das Fernsehen ein gestaltetes Medium ist, was wiederum die Fähigkeit fördert, virtuelle und reale Geschehnisse zu unterscheiden. (vgl. Medienstelle Augsburg 1993, S. 1ff.) Auch für das Medium Radio können auf diesem Wege interessante Erfahrungen gemacht werden. So unterstützen viele Fernseh- und Radiosender Aktivitäten für diese Zielgruppe und ermöglichen den Kindern so einen Blick „hinter die Kulissen“. Oft werden noch vertiefende Projekte angeboten. So bietet beispielsweise der von mir selbst schon besuchte Neubrandenburger Radiosender „NB-Radiotreff 88,0“ nicht nur die Möglichkeit, in den Studios selbst kleine Radiobeiträge zu gestalten und auf Sendung zu gehen, sondern das Team kommt mit ihrer Technik auch in die Einrichtungen, um Radio-beiträge vor Ort zu erstellen.

Als letztes Beispiel möchte ich eine Projektidee zum Thema Mediensysteme vorstellen. Hier wird das gemeinsame Fernsehschauen mit den Kindern genutzt, um die einzelnen Fernsehkanäle kennenzulernen. Dabei können die Kinder auch erkunden, auf welchen Sendern Bildungs-, Unterhaltungs-, Sport- oder Nachrichtensendungen laufen. Die Unterscheidung von öffentlich-rechtlichen und privaten Sendern kann man den Kindern, z. B. über Erklärungen zu Werbeblocks oder GEZ-Gebühr, sehr leicht verdeutlichen. Zu den einzelnen Sendern können die Logos gemalt oder fotografiert werden. Dann lassen sich daraus schöne Ratespiele (Welches Logo gehört zu welchem Sender?) oder Fotocollagen erstellen. Diese Aktivität bietet den Kindern und den Erzieherinnen darüber hinaus

³² Die Ausformung des Medienverständnisses ist eng an die geistige, sozial-moralische und emotionale Entwicklung der Kinder gekoppelt.

³³ Erfahrungen und Anregungen zu diesem Modellprojekt kann man unter www.jff.de/dateien/Kinder_kriechen_durch_die_Roehre.pdf nachlesen.

die Möglichkeit, über ihre Lieblingssender und Fernsehgewohnheiten etc. ins Gespräch zu kommen. So wird neben der Medienkompetenz auch immer wieder die kommunikative Kompetenz der Kinder gefördert.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es sehr viele Themen und Umsetzungsmöglichkeiten gibt, um die Medienkompetenz der Kinder – auf Basis des entdeckenden Lernens und eingebunden in alltagsrelevante Kontexte – zu fördern. Allerdings darf dabei ein wesentlicher Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. Voraussetzung für eine gelingende Medienerziehung in den Einrichtungen ist immer auch die Einbeziehung der Eltern. Denn wie die Studie aus Bayern ganz deutlich aufgezeigt hat, kann eine ablehnende Haltung der Eltern eine Umsetzung erheblich erschweren. Deshalb ist es ganz wichtig, die Eltern schon frühzeitig mit „ins Boot zu holen“. Allerdings geht es bei der medienpädagogischen Zusammenarbeit nicht nur darum, die Eltern für die Medienarbeit in den Einrichtungen zu sensibilisieren, sondern auch darum, deren Medienkompetenz zu stärken. Es liegt also auch in der Verantwortung der Fachkräfte, ihr medienpädagogisches Know-How an die Eltern weiterzugeben und als fachkompetente Ansprechpartner für allgemeine und individuelle Anliegen der Eltern zur Verfügung zu stehen. Dabei bietet es sich an, die medienpädagogische Arbeit mit Kindern und Eltern zu verknüpfen. Denn die Projekte mit den Kindern machen die Eltern neugierig und bieten interessante Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Ob über Dokumentationen, Ausstellungen und Präsentationen der Medienaktivitäten der Kinder, gemeinsame Ausflüge in die Medienwelt oder ein gemeinsamer Kinobesuch – der Kita-Alltag bietet dazu vielfältige Möglichkeiten.

FAZIT

Kinder wachsen in eine globale Informationsgesellschaft hinein und erleben und erfahren Medien somit schon von Geburt an als Element ihres alltäglichen Lebens. Durch die wachsende Bedeutsamkeit von Medien und medialer Kommunikation wird der Erwerb einer möglichst umfassenden Medienkompetenz – heute und auch zukünftig – wichtiger denn je. Denn Medienkompetenz zählt längst zu den Schlüsselkompetenzen unserer Gesellschaft und ist für die Persönlichkeitsentwicklung genauso wichtig wie für die gesellschaftliche Teilhabe und die Beschäftigungsfähigkeit und damit für die individuellen Zukunftschancen unserer Kinder.

Da Medien für die frühkindliche Entwicklung eine große Bedeutung haben, stehen neben den Eltern vor allem auch die Kindertageseinrichtungen in der Verantwortung, wenn es darum geht, die Kinder beim Erwerb und der Ausformung von Medienkompetenz zu begleiten und zu unterstützen. Medienerziehung stellt somit eine bedeutsame Aufgabe der Elementarpädagogik dar. Allerdings wird diese Aufgabe bisher nicht in der notwendigen Breite und Tiefe wahrgenommen.

Vor diesem Hintergrund kann ich mich den Ausführungen im Medienpädagogischen Manifest, die eine dauerhafte und nachhaltige Verankerung von Medienerziehung in allen Bildungsbereichen fordern, nur anschließen. (vgl. Niesyto 2009, S. 1ff.) „Keine Bildung ohne Medien!“ – ist der Aufruf in diesem Manifest und nicht nur zufällig auch das Thema meiner Bachelor-Arbeit.

Abschließen möchte ich mit einer kurzen Version, für dessen Umsetzung wir alle Verantwortung tragen:

„Die pädagogische Version ist ein medienkompetentes Kind, das sich vergnüglich und interessiert in den medialen Kosmos begibt und zwar mit einer gesunden Portion Kritik, um GestalterIn des eigenen Lebens – die Medien eingeschlossen – zu sein und zu bleiben.“ (Eder/Roboom 2004, S. 11)

ANLAGEN

| | |
|--|----|
| Anlage 1: Entwicklungsverlauf der kognitiven, sozial-moralischen und medien-bezogenen Fähigkeiten | 58 |
| Anlage 2: Fragebogen zum Thema „Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen“ | 60 |
| Anlage 3: Ergebnisse der Fragebogenerhebung | 61 |

Anlage 1

Entwicklungsverlauf der kognitiven, sozial-moralischen und medienbezogenen Fähigkeiten

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über den kindlichen Entwicklungsverlauf und setzt die alterstypischen kognitiven und sozial-moralischen Fähigkeiten in Zusammenhang mit medienbezogenen Fähigkeiten. Die zugrunde gelegte Alters-einteilung basiert einerseits auf sozialen Einschnitten, die jeweils neue Entwicklungsaufgaben mit sich bringen, und orientiert sich andererseits an den Phasen der kognitiven Entwicklung nach Piaget.

Die Bildung von Altersstufen bietet nur eine ungefähre Orientierung. Denn:

- Je nach individuellen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen sind deutliche Abweichungen möglich, ohne dass dies unbedingt als problematisch zu werten wäre. So wird z.B. ein vierjähriges Kind, das vom Fernsehen bislang weitgehend ferngehalten wurde, mehr Schwierigkeiten haben, zwischen Werbung und Programm zu unterscheiden als ein gleichaltriges Kind, das bereits viel mit den älteren Geschwistern fernsieht.
- In der individuellen Entwicklung finden sich mehr kontinuierliche Veränderungen und fließende Übergänge als auffallende qualitative Sprünge, was durch eine Einteilung in Stufen suggeriert wird.

| Alter der Kinder | kognitive Fähigkeiten | sozial-moralische Fähigkeiten | medienbezogene Fähigkeiten | |
|------------------|--|--|--|---|
| | | | audio- und audiovisuelle Medien | Computermedien |
| bis 2 | Die Koordination von Wahrnehmung und Bewegung nimmt zu und die unmittelbare physische Umgebung wird erkundet. Das Sprachverständnis ist noch begrenzt. | Das eigene Ich wird zunehmend als getrennt von der Umwelt wahrgenommen. Die Bindung an die Bezugspersonen wird aufgebaut. | Die Aufmerksamkeit wird nur für kurze und einfache Sequenzen geringen Tempos aufrechterhalten. Wiedererkennen spielt eine wichtige Rolle. | Die Aufmerksamkeit wird nur für kurze und einfache Sequenzen geringen Tempos aufrechterhalten. Wiedererkennen spielt eine wichtige Rolle. |
| 3 bis 6 | Denken ist an den unmittelbaren Augenschein gebunden. Es findet eine Zentrierung auf einzelne Aspekte statt. | Beziehungen werden egozentrisch betrachtet. | Ausschnitte und Figuren werden wahrgenommen, wenn ein Bezug zum eigenen Ich entdeckt wird. Einfache Episoden werden verstanden. | Einfache Lernspiele sind möglich und ab ca. 5, 6 Jahren auch einfache Geschicklichkeitsspiele, z. B. auf dem Gameboy. |
| 6 bis 10 | An konkreten Beispielen werden verschiedene Aspekte gedanklich verbunden und Handlungsfolgen abgeschätzt. | Situationsbezogen wird zunächst die Sichtweise eines direkten Gegenübers nachvollzogen. Allmählich gelingt es, sich selbst aus der Warte des Gegenübers zu beurteilen. | Inhalte und Figuren mit Bezug zur eigenen Lebenswelt werden in größeren Handlungskontexten verortet, zunächst in Episoden, dann in Geschichten. Sendungen werden zunehmend differenziert betrachtet. | Der Computer ist v. a. Spielmedium. Spiele, die Konzentration, Geschicklichkeit, Regelverstehen und taktisches Vorgehen verlangen, werden zunehmend bewältigt. Internetnutzung ist unterstützt möglich. |

Quelle: Flimmo Programmberatung für Eltern e. V, 2009c, S. 1

Anlage 2

Fragebogen zum Thema „Medienerziehung in Kindertageseinrichtungen“

(in separater Datei angehängt)

Anlage 3

Ergebnisse der Fragebogenerhebung

(in separater Datei angehängt)

LITERATURVERZEICHNIS

- Anfang, Günther/Demmler, Kathrin:* Medienarbeit im Kindergarten. In: medien + erziehung: Frühkindliche Medienaneignung. 50. Jahrgang. Nr. 1. Februar 2006, S. 47-52
- Aufenanger, Stefan:* Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme. In: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_medienkompetenz/aufenanger_medienkompetenz.pdf (Stand 01.06.2010), 1997
- Baacke, Dieter:* Im Datennetz. Medienkompetenz (nicht nur) für Kinder und Jugendliche als pädagogische Herausforderung. In: http://www.mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/baacke_datennetz/baacke_datennetz.pdf (Stand 09.06.2010), 1999
- Baacke, Dieter:* Zum Konzept und zur Operationalisierung von Medienkompetenz. In: <http://www.unibielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz1.htm> (Stand 01.06.2010), 1998a
- Baacke, Dieter:* Medienkompetenz am Beispiel eines 15jährigen Mädchens. In: <http://www.uni-bielefeld.de/paedagogik/agn/ag9/Texte/MKompetenz.htm> (Stand 01.06.2010), 1998b
- Baby und Familie (Hrsg.):* Computer und Konsole. Bereit für den ersten Klick. In: Baby und Familie. Heft April 2010, S. 12-13
- Charlton, Michael:* Das Kind und sein Startkapital – Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München 2007, S. 25-40
- Eble, Karin:* Gendersensitive Medienarbeit. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter Baacke Preis Handbuch 1. Bielefeld 2006, S. 56-65

- Eder, Sabine/Roboom, Susanne*: Medienerziehung in der Kita. In: Eder, Sabine/Roboom, Susanne (Hrsg.): Video, Compi & Co. Über den Einsatz von Medien in der Kita. Bielefeld 2004, S. 10-23
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter*: Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2009. In: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/04-2010_Feierabend.pdf (Stand 30.04.2010), 2010
- Flimmo Programmberatung für Eltern e. V.*: Was Kinder können. In: <http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=2&statID=37&navID=159> (Stand 30.04.2010), 2009a
- Flimmo Programmberatung für Eltern e. V.*: Medienvorlieben. In: <http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=2&statID=39&navID=161> (Stand 17.05.2010), 2009b
- Flimmo Programmberatung für Eltern e. V.*: Medienbezogene Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf: Rezeptive Fähigkeiten. In: <http://www.flimmo-fachportal.de/index.php?page=2&statID=127&navID=277> (Stand 17.05.2010), 2009c
- Flimmo Programmberatung für Eltern e. V.*: Flimmo-Kinderbefragung. In: [http://www.flimmo.de/downloads/File/Bericht%20Geschlecht\(1\).pdf](http://www.flimmo.de/downloads/File/Bericht%20Geschlecht(1).pdf) (Stand 17.05.2010), Juni/Juli 2007
- Fromme, Johannes*: Sozialisation in einer sich wandelnden Mediengesellschaft. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Dieter Baacke Preis Handbuch 2. Bielefeld 2007, S. 12-29
- Grell, Petra*: Ergebnisse der Interviews mit Expertinnen und Experten. In: Luca, Renate/ Aufenanger, Stefan: Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 58. Berlin 2007, S. 127-178

- Guth, Birgit*: Wie 3- bis 5-Jährige fernsehen. In: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/20_2007_1/guth_neu.pdf (Stand 19. Mai 2010), 2007
- Hoppe-Graff, Siegfried/Hye-On, Kim*: Die Bedeutung der Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim 2002, S. 907-922
- Hüther, Gerald*: Medienkonsum und Hirnentwicklung. In: Ulrich, Bernd (Hrsg.): Die Macht der virtuellen Bilder (DVD). 2. Vortrag. Müllheim/Baden 2009
- Jugendministerkonferenz*: Medienpädagogik als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. (Beschluss) In: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbs/medien/medienpaedagogik/positionen/doc/jugendministerkonferenz96_01.doc (Stand 09.06.2010), 1996
- Kuchenbuch, Katharina*: Die Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Eine Analyse anhand des Sinus-Milieu-Modells. In: http://www.media-perspektiven.de/uploads/tx_mppublications/01-2003_Kuchenbuch.pdf (Stand 28.04.2010), 2003
- Luca, Renate/Aufenanger, Stefan*: Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung. Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 58. Berlin 2007
- mec - Der medienpädagogische Erzieher/innen Club Rheinland-Pfalz*: Erlebniswelt Medien. Tipps und Materialien für den kreativen Medieneinsatz in der Kita. Mainz/Ludwigshafen 2009
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (Hrsg.)*: KIM-Studie 2008. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. In: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf08/KIM2008.pdf> (Stand 26.05.2010), 2009
- Medienstelle Augsburg*: Kinder kriechen durch die Röhre. In: http://www.ks-aug.de/fileadmin/ksaug/ks_modellprojekte/msa_roehre/pdf/kinder_roehre.pdf (Stand 05.07.2010), 1993

- Neuß, Norbert*: Medienpädagogische Entgegnungen. Eine Auseinandersetzung mit den populären Auffassungen von Prof. Spitzer aus Sicht der Elementarbildung. In: Lauffer, Jürgen/Röllecke, Renate (Hrsg.): Kinder im Blick. Medienkompetenz statt Medienabstinenz. Dieter Baacke Preis Handbuch 4. Bielefeld 2009, S. 15-35
- Niesyto, Horst (Sprecher der Initiative)*: Medienpädagogisches Manifest - Keine Bildung ohne Medien!. In: http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/?page_id=63 (Stand 30.04.2010), 2009
- Reichert-Garschhammer, Eva*: Medienbildung als Aufgabe von Tageseinrichtungen für Kinder bis zur Einschulung. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München 2007, S. 79-90
- Röll, Franz Josef*: Die Bedeutung von Medien in frühkindlichen Bildungskonzepten. In: medien + erziehung: Frühkindliche Medienaneignung. 50. Jahrgang. Nr. 1. Februar 2006, S. 11-18
- Schäfer, Gerd E.*: Das Kind in der Bildungswelt. Medienhandeln in der frühen Kindheit. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München 2007, S. 59-78
- Schell, Fred*: Aktive Medienarbeit. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München 2009, S. 9-13
- Schorb, Bernd*: Medienbildung. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München 2009, S. 187-189
- Schorb, Bernd*: Sozialisation. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. Auflage. München 2005, S. 381-389
- Schwarzer, Klaus*: Gender – Geschlechtssensible Medienarbeit. In: Schorb, Bernd/Anfang, Günther/Demmler, Kathrin (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis. München 2009, S. 85-87

- Six, Ulrike/Gimmler, Roland:* Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. Band 57. Düsseldorf 2007a
- Six, Ulrike/Gimmler, Roland:* Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten. Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen der Medienerziehung. (Zusammenfassung). In: <http://www.lfm-nrw.de/downloads/medienkom-kiga-zusamm.pdf> (Stand 02.05.2010), 2007b
- Spitzer, Manfred:* Computer im Kindergarten: "Wir müssen draußen bleiben?" (Interview). In: <http://bildungsklick.de/a/65336/computer-im-kindergarten-wir-muessen-draussen-bleiben/> (Stand 05.05.2010), 12.01.2009
- Spitzer, Manfred:* Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 5. Auflage. München 2006
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung:* Information und Materialien zum Thema Werbung. In: <http://www.medieninfo.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=a516d74ae7bc4cd8e6b1af81121704e9> (Stand 03.07.2010), 2006
- Theunert, Helga/Demmler, Kathrin:* Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren. München 2007a, S. 91-118
- Theunert, Helga/Demmler, Kathrin:* (Interaktive) Medien im Leben Null- bis Sechsjähriger – Realitäten und Handlungsnotwendigkeiten. In: http://www.jff.de/dateien/Medien_im_Leben_Null-_bis_Sechsjaehriger.pdf (Stand 8. Mai 2010), 2007b
- Theunert, Helga:* Medienumgang in der Kindheit. Nutzung und Bedeutung des Medienensembles. In: Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus (Hrsg.): Mit Kamera, Maus und Mikro. 2. Auflage. München 2005, S. 17-28

Bildungspläne der Bundesländer:

*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes **Baden-Württemberg***

(Hrsg.): Orientierungsplan für die Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/BW_OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf (Stand 13.06.2010), 2006

***Bayerisches** Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und*

Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/B_BEP_Endfassung.pdf (Stand 12.06.2010), 2006

*Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport **Berlin** (Hrsg.): Das Berliner*

Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zum Schuleintritt. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/BER_berliner_bildungsprogramm_2004.pdf (Stand 12.06.2010), 2004

*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes **Brandenburg** (Hrsg.):*

Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/BB_bildungsgrundsaeetze.pdf (Stand 12.06.2010), 2004

Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales der Freien

*Hansestadt **Bremen** (Hrsg.): Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/BRE_Rahmenplan.pdf (Stand 12.06.2010), 2004*

*Behörde für Soziales und Familie der Freien und Hansestadt **Hamburg** (Hrsg.):*

Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/HH_bildungsempfehlungen.pdf (Stand 12.06.2010), 2005

Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/HESSEN_BvAa_NEU_SW.pdf (Stand 12.06.2010), 2005

Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/MV_Rahmenplan.pdf (Stand 12.06.2010), 2004

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/NIEDERS_C3374461_L20.pdf (Stand 12.06.2010), 2005

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Bildungsvereinbarung NRW. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/NRW_download.pdf (Stand 12.06.2010), 2003

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/RP_bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf (Stand 10.06.2010), 2004

Der Minister für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Landes Saarland (Hrsg.): Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten. Handreichungen für die Praxis. In: <http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/SAAR BPKiGaHandreichungenPraxis.pdf> (Stand 13.06.2010), 2004

Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. In: <http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/BildungsplanSachsen-Anhalt.pdf> (Stand 13.06.2010), 2004

Sächsische Staatsministerium für Soziales (Hrsg.): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/Sachsen_Bildungsplan_endfassung2006.pdf (Stand 12.06.2010), 2006

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes
Schleswig-Holstein (Hrsg.): Erfolgreich starten – Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. In: http://llp.hs-nb.de/llp02/file.php/156/Bildungsplaene/SH_KITA-Leitlinien.pdf (Stand 13.06.2010), 2004

Kultusministerium des Freistaates **Thüringen (Hrsg.):** Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. In: <http://llp.hs-nb.de/llp02/mod/resource/view.php?id=4657> (Stand 13.06.2010), 2008

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich versichere an Eides Statt durch meine eigenhändige Unterschrift, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder dem Sinn nach auf Publikationen oder Vorträgen anderer Autoren beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Ich versichere außerdem, dass ich keine andere als die angegebene Literatur verwendet habe.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Potsdam, den 24.06.2010